اضطراب الانتباه عند الأطفال
(التشخيص والعلاج)



دكتورة
إبتسام حامد السطيحة

دكتور
خالد إبراهيم الفخرانى

الناشر
دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع
٢٠٠١

اهداءات ٢٠٠٢

د/ خالد ابراهيم الفخرانى

مدير مركز الهدى بطنطا

اضطراب الانتباه عند الأطفال
(التشخيص والعلاج)

دكتـــورة
إبتسام حامد السطيحة

دكتـــور
خالد إبراهيم الفخرانى

الناشر
دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع
٢٠٠١

د / إبتسام حامد سطيحة

إضطراب الإنتباه عند الأطفال : التشـــخيص والعلاج / تأليف د / ابتسام حامد سطيحه ، د / خالد إبراهيم الفخرانى .. ط ١ . – طنطا ، دار الحضـــارة للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠١.

اسم الكتاب : اضطراب الانتباه عند الاطفال

اسم المؤلف : د . ابتسام حامد السطيحة . د / خالد ابراهيم الفخرانى

الناشر : دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع

طنطا ت : ٠١٢٣٦٧١٠٢٣ – ٣٤٠٤٤٠٦

رقم الايداع : ٢٠٠١/١٠٢٠٨

الترقيم الدولى : 977-326-093-3

الطبعة : الاولى

اهـــــداء

الى والدانا

عرفاناً وتقديراً

الفصل الأول

الانتباه وأهميته



الفصل الأول
الانتباه وأهميته

يعد إضطراب الانتباه من الاضطرابات الحادة والشائعة وهو اضطراب غير واضح المعالم ومتغير الصفات وينتشر بنسبة ٣٪ - ٥٪ لدى الأطفال فى عمر المدرسة الإبتدائية وقد ورد فى الدليل التشخيصى الكلينكى للجمعية الأمريكية للطب النفسى DSMII بعض الخصائص التى يتصف بها هؤلاء الأطفال منها أنهم داخل الفصل يواجهون صعوبات انتباهية تتمثل فى صعوبة التركيز وصعوبة فى إنهاء الأعمال التى تعطى لهم وغالباً ما يلاحظ على أطفال تلك الفئة أنهم لاينصتون ولايسمعون ماقيل لهم وتتسم أعمالهم بعدم الدقة وهم مندفعون فى استجاباتهم .

(Prior & Sanson, 1986, p.306)

ويرى كل من إدلبروك وكستلو Edelbrok & Costello أن فئة الأطفال مضطربى الانتباه يميلون إلى العزلة والعدوانية وقد أشار مارشال فى دراسة له عام ١٩٨٩ أن كواى ذكر عدة خصائص لهذه الفئة من الأطفال منها ضعف القدرة على التركيز ، قصر مدى الانتباه ، ضعف التناسق البصرى الحركى ، التعب بسرعة والتوتر الحركى .

(Marshall, 1989, p.435)

وقد اختلفت نظرة الباحثين لهذه الفئة من حيث أسبابها فيرى كل ممن باركلى - روص ١٩٨٢ أنه ربما يكون سبب حدوث اضطراب الانتباه لدى هؤلاء الأطفال هو عوامل أسرية وبيئية والتى تتمثل فى أساليب تربية الطفل وبعض المؤثرات العائلية .

(Jo Colivity 1987, p.1496)

ويترتب على هذا النوع من الاضطراب والخصائص المصاحبة له بعض الآثار منها : اضطراب الذاكرة حيث وجد كل من روص - ويبرت Ross & Roblert ١٩٧٢ أن ضعف القدرة علي الانتباه يؤدي إلى ضعف الذاكرة وقد ظهر ذلك فى آداء الأطفال على إختبار مدى الأرقام الفرعى من وكسلر. *(Ross, 1976, p.76)*

وقد أشار كوتشر Kutcher ١٩٨٦ إلى خطورة هذا النوع من الإضطراب والخصائص المصاحبة له حيث إنها تتحول إلى مشكلات خطيرة فى مرحلة المراهقة إذا لم يتم علاجها فى

مـرحلة الطفـولة وقـد اتفق هذا مع كل من ويس ١٩٧١ Weiss وهيـسى ١٩٧٢ Huessey وساتريفلد ١٩٨١ Satterfield وهاكمان ١٩٨٤ Hechtman حيث أشارت الدراسات إلى عديد من المشكلات التى يعانى منها الطفل لديه إضطراب فى الإنتباه وتمتد إلى مرحلة المراهقة وتستمر وتصبح أكثر تعقيداً وخطورة ومنها استمرار القلق (التوتر) الحركى، عجز فى مهارات حل المشكلات والجنوح Delinquency، تعاطى المخدرات، وتصبح شخصيته غير ناضجة ويصبح المراهق أيضاً متهوراً Recklessness. بالإضافة إلى الضعف الدراسى وقد أشار كل من أكرمان ١٩٧٧ Ackerman وأوفرد ١٩٧٩ Offord إلى وجود مشكلة السلوك اللاأخلاقى Conduct disorder والذى يكون نتيجة المشكلات التى يعانى منها المراهق أثناء الطفولة. كما أشار كل من ستيوارت ومندلسون ١٩٧٣ Stewart & Mendelson إلى مشكلة ضعف احترام المراهق لذاته أيضا.

(S.P Kutcher, 1986, p.710)

ونتيجة لذلك تعرضت العديد من الدراسات لتعديل بعض خصائص هؤلاء الأطفال مستخدمة فى ذلك أساليب وطرقاً مختلفة. فهناك دراسات إستخدمت التدخل الدوائى (بإستخدام العقاقير) ومنها دراسة دوجلاس، باريس ١٩٨٦، ودراسة ستونر، جارى ١٩٨٦، ودراسة هارس، ستيفن جميس ١٩٨١ وباسويل ١٩٩٠ وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى تعديل بعض خصائص هؤلاء الأطفال وخاصة الوظائف المعرفية وإن كانت أشارت النتائج إلى أن استمرار التحسن يعتمد على إستمرار تناول العقار لمدة طويلة.

ولكن ظهرت دراسات حديثة كان الطفل فيها هو النواة الأساسية فى ذلك التدخل سواء كان ذلك على المستوى المعرفى أم على المستوى السلوكى دون الحاجة إلى استخدام العقاقير لما ينتج عن إستخدامها من آثار جانبية وسلبية على الطفل وهذا النوع من التدخل هو العلاج السلوكى المعرفى والتعلم عن طريق الملاحظة (النمذجة) وقد أشارت بعض الدراسات إلى فعالية كل من الأسلوبين فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه ومن هذه الدراسات دراسة جتلمان - وأبيكوف ١٩٨٥ Gittelman & Abikoff ودراسة كازندار Kazandar ١٩٨٦ وإن كانت مثل هذه الدراسة قد ركزت فى تناولها لهذه الفئة من الأطفال على الخصائص السلوكية فقط وركزت على الإسلوب الإندفاعى أو الخصائص المعرفية وركزت على القدرة على التركيز.

وبناءً على ماسبق ذكره فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التدخل لتعديل بعض

الخصائص السلوكية والمعرفية لفئة الأطفال مضطربى الإنتباه بإستخدام نوعين من التدخلات العلاجية وهما التدخل السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة (النمذجة) عن طريق استخدام كاميرا الڤيديو .

مشكلة الدراسة :

حيث إن الأطفال الذين لديهم إضطراب فى الإنتباه يعدون مشكلة تؤرق القائمين على تربيتهم سواء كان ذلك فى المنزل على المستوى الأسرى أو فى المدرسة على المستوى الدراسى بالنسبة لمدرسيهم - وزملائهم فى الفصل ومن المفترض أن هؤلاء الأطفال لايعانون أى مشكلة فى الذكاء إلا أن درجاتهم على مقاييس الذكاء تظهرهم متخلفين عقلياً حيث إنهم إذا تم تدريبهم وتعليمهم وفق برامج خاصة فإنهم سوف يستجيبون بصورة طبيعية ولذلك نجد أن الكثيرين من هؤلاء الأطفال يلحقون بمؤسسات الأطفال المتخلفين عقلياً أو يتركون التعليم وبذلك يتحولون إلى أطفال معوقين بدلاً من أن يكونو أطفالاً أصحاء ينفعون أنفسهم ووطنهم. ولهذا تتحدد المعالم الرئيسية لتلك الدراسة فى التساؤلات الآتية :

١ - هل يؤدى إستخدام التدريب السلوكى المعرفى إلى تعديل بعض الخصائص المعرفية والسلوكية لدى عينة الدراسة الحالية من الأطفال الذين لديهم إضطراب فى الإنتباه .

٢ - هل يؤدى استخدام برنامج التعلم بالملاحظة فى تعديل بعض الخصائص السلوكية والمعرفية لدى عينة الدراسة الحالية من الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الإنتباه .

هدف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى تعديل بعض الخصائص السلوكية والمعرفية للأطفال مضطربى الانتباه باستخدام كل من التدخل السلوكى المعرفى وتكنيك التعلم بالملاحظة وذلك لكى يستطيع هؤلاء الأطفال التكيف فى المنزل وفى المدرسة على المستوى السلوكى والمعرفى .
- توفيروسائل علاجية جديدة لمساعدة هؤلاء الأطفال على التكيف فى المدرسة والمنزل .
- توفير وسائل علاجية جديدة من السهل تدريب المختصين عليها وإستخدامها بسهولة ويسر.

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى معرفة تأثير الأطفال الذين يعانون من المشكلات على من حولهم وأيضا ما يترتب على هذا الاضطراب من آثار سيئة فهؤلاء الأطفال يمثلون مشكلة

لدى القائمين على تربيتهم فى المدرسة أو فى المنزل وكما أنه إذا لم يتم التدخل لعلاج لما يعانى منه هؤلاء الأطفال من مشكلات فإنها تتحول إلى مشكلات خطرة فى مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة وتتمثل تلك المشكلات فى إستمرار القلق (التوتر) الحركى ، عجز فى مهارات حل المشكلات ، الجنوح ، تعاطى المخدرات وأيضا كما أشار كل من ستيوارت ومندلسون إلى ضعف أو فقد المراهق لاحترامه لذاته .

وتتحدد أهمية الدراسة الحالية فى أن إستخدام كل من التدخل السلوكى المعرفي والتعلم بالملاحظة فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الإنتباه يعدان أسلوبان جديدان حيث إنه تم استخدامها على مستوى الدراسات الأجنبية وقد أشارمعظمها إلى فعالية هذا الإسلوب فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه . وأيضا نتيجة التدخل لتعديل سلوك هؤلاء الأطفال يصبحون طبيعيين من حيث المستوى الدراسي والمستوى الأسرى ومتوافقين مع زملائهم .

مصطلحات الدراسة :

أولا : الإنتباه

يعرف الإنتباه فى موسوعة علم النفس ١٩٨٦ بأنه قدرة الفرد فى التركيز على المظاهر الدقيقة الموجودة فى البيئة ، وعرف أيضا على أنه إختيار الكائن الحى لمثيرات معينة ومقاومة التحول الناتج عن مثيرات أخرى .

(Pettijhon, Bankart, 1986, p.21)

ويعرف فى الموسوعة البريطانية ١٩٨٤ بأنه عملية تركيز الوعى على بعض الموضوعات أو المثيرات أو التركيز على مثير واحد من المثيرات المقدمة .

(Benton & Benton, 1984, p.354)

كما يعرف الإنتباه فى معجم علم النفس والتحليل النفسى على أنه تلقى الإحساس بمنبه أو مثير سواء كان هذا الإحساس على مستوى الحواس أو مستوى الإدراك الذهنى أو هما معاً بحيث يشعر به الفرد متبلوراً واضحاً وبإستخدام مفاهيم التحليل النفسي فإن الانتباه يعرف على أنه حركة الطاقة الطليقة غير المقيدة بتأثير أو إنفعال أو ميل أو دافع معين بل تكون تحت السلطان المطلق للأنا يستخدمها فى التفكير والتعامل مع الواقع .

(فرج عبدالقادر طه وآخرون ، ١٩٨٥ ، ص ٦٥)

ثانيا : إضطراب الإنتباه :

يعرف إضطراب الإنتباه فى الموسوعة الفلسفية بأنه الإضطراب الذى يشمل كل من الشكل التلقائى والإرادى للإنتباه (ويعنى الشذوذ فى القدرة على التوجيه الأولى للذهن الإضطراب فى الإنتباه التلقائى أما التركيز المفرط الغير ملائم والخارج عن الحد يعنى الإضطراب فى الإنتباه الإرادى (الإنتقائى) الضعف فى القدرة على توجيه العمليات الفعلية فى الاتجاه المطلوب ويتضمن ذلك إنخفاض الذكاء وكذلك ضعف القدرات العقلية Mental - Powers عدم القدرة على التأثر بالأحداث ويتضمن عدم القدرة على نقل المعنى أثناء الحديث، الاستماع ، الفهم .

(Hnds, 1988, p.327)

وقد وصف جيبوشويند ١٩٨٢ Geoschwind اضطراب الإنتباه على أنه أحد الإضطرابات العقلية الشائعة .

(Wood, 1988, p.327)

ويعرف الطفل الذى لديه إضطراب فى الإنتباه فى موسوعة علم النفس ١٩٨٦ بأنه الطفل الذى ليس لديه القدرة على التركيز أو انتقاء المثيرات ويتسم بالإندفاعية وتزداد هذه الأعراض شدة فى المواقف التى تتطلب من الطفل Selfapplication أو التحكم الذاتى .

(Pettijohn,Bankart, 1986,p.21)

ويعرف كل من ديفيد وبوهلن ١٩٨٥ David & Bohline الأطفال مضطربى الإنتباه بأنهم الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الإسلوب المعرفى وخاصة الاندفاعية .

(Bohline, 1985, p.604)

ويعرف الطفل مضطرب الإنتباه إجرانياً من خلال أدوات الدراسة . بأنه الطفل الذى لديه مشكلات سلوكية تتمثل فى الاندفاعية ، العدوانية ، القلق . كما أن هذا الطفل يعانى من قصور فى مدى ونوعية التحصيل الأكاديمي وأيضا يعانى من ضعف فى القدرة على التعامل مع الأقران .

ثالثا : العلاج السلوكى المعرفى :

عرف لويد ١٩٨٠ Lioyd العلاج السلوكى المعرفى على أنه نوع من العلاج يتم عن طريقه تعديل سلوك الفرد وانفعاله عن طريق التغيير فى نماذج التفكير لدى الفرد

(D.Kim Reid, Wayne, 1981, p.94)

أما كاندل ١٩٨١ Candall فقد عرفه على أنه نوع من العلاج يساعد على تغيير السلوك الظاهر بواسطة تعليم الطفل أن يغير تفكيره .

(Joseph A.Durlake et al, 1991, p.204)

وعرفه كازدن ١٩٧٨ Kazdin على أنه نوع من العلاج يقوم بمحاولة تغير السلوك الظاهر بواسطة تغير التفكير وترجمة هذا التغير وتعديل استراتيچيات الاستجابة .

(Keiths. Dobeson,cognitive behavioral theropies, 1988, p.4)

- ويعرف العلاج السلوكى المعرفى إجرائياً :

على أنه وسيلة من وسائل العلاج أو التدخل الحديثة قد يساعد فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الإنتباه حيث يساعدهم علي التركيز - زيادة التحصل والقدرة على التفاعل مع الأقران ويعمل تخفيض العدوانية - والقلق والاندفاعية - وذلك باستخدام كل من تكنيك

التعلم الذاتى - والتقييم الذاتى ، والمكافأة الذاتية (وسيأتى شرح كل على حده فى النظرى) حيث أثبتت بعض الدراسات صلاحية هذه الإستراتيچيات فى إستخدامها مع الأطفال .

رابعا : التعليم بالملاحظة :

يرى (أُكونر ١٩٦٩ Oconnor أن التعلم بالملاحظة هو عبارة عن تعريض الطفل لأمثلة من الحياة العادية (كنموذج) يظهر خلالها سلوكيات اجتماعية بطريقة ملائمة كما أنه يشار إلى إستخدام النموذج على أنه نوع من التعلم البديل حيث أن الطفل يتعلم عن طريق ملاحظته للنموذج أكثر من دخوله فى استجابة مباشرة .

(Strain, 1986, p.379)

كما يرى كل من باندورا و روص ١٩٦٣ Bandura & Ross أن النمذجة وسيلة لاكتساب أنماط الإستجابات الجديدة وكف السلوك غير الأدائى .

(Bednar et al , 1974, p.157)

كما تعنى النمذجة أو التعلم بالملاحظة بأنه نوع من التعلم يتم من خلاله ملاحظة شخص يؤدى السلوك المراد تعديله ويرى ألبرت باندورا ١٩٧٧ Albert Bandura أن النمذجة تعمل على تغيير العمليات المعرفية . *(Alan E.Kazdin, 1994, p.305)*

تعريف التعلم بالملاحظة (النمذجة) إجرائيا ،

هى نوع من العلاج السلوكى يمكن عن طريق إستخدامه تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه حيث إنه يعمل على اكتساب أنماط سلوكية جديدة وتعمل على كف السلوك الغير مرغوب فيه عن طريق ملاحظة الطفل لسلوك النموذج .

وهو يشتمل على الآداء من جانب النموذج للخصائص المراد تعديلها والمشاهدة من جانب الطفل المطلوب تعديل سلوكه .



الفصل الثانى

الانتباه

تعريفه ، طبيعته ، نظرياته ، والعوامل المؤثرة فيه

مقدمة :

يعتبر مفهوم الإنتباه من المفاهيم الرئيسية التى ظهرت فى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وهذا ما أدى إلى تطور المعلومات المتصلة به خاصة فى النظرية المعرفية ونظرية السلوك ، حيث ظهر اتجاهان رئيسيان يفسران الانتباه يعرف الأول بالاتجاه البنائى Structural psychology والثانى بالاتجاه الوظيفى Functional psychology وقد أشار هذان الاتجاهان إلى وجود مظاهر مختلفة للانتباه حيث ركز الوظيفيون على الطبيعة الاختيارية للانتباه كوظيفة نشطة للكائن الحى يعتمد على حالة الدافعية . أما البنائيون فقد نظروا إلى الانتباه على أنه حالة فى الشعور تتكون من زيادة التركيز وتؤدى إلى الوضوح الحى .

(Carsini , 1978,P.94)

وقد ربط البنائيون الإنتباه بوضوح الأبعاد فى الشعور فوصف " فونت " الشعور على أنه يتكون من بؤرة واضحة ومحيط أقل وضوحاً . كما يرى أن الانتباه عبارة عن عملية تتم على السطح (أطراف) الشعور فى بدايتها تنتقل الى بؤرة الشعور . وبالمقارنة بمكان الانتباه داخل الشعور كما حدده أصحاب الاتجاه البنائى فإن " وليم جيمس " الممثل للاتجاه الوظيفى حدد موقع الانتباه على أنه سابق للشعور ويرى أن الانتباه ضرورى فى وضوح الشعور ولكنه لم يكتف بذلك وأضاف أنه يتطلب عملية معرفية Cognitive operation كما أكد على أهمية الانتباه في العلاقة بين الكائن الحى والبيئة .

(Eysenck, 1972, P. 92)

وقد نظر وليم جيمس – وتتشنر إلى الانتباه من خلال وجهة نظر كلاسيكية على أنه عبارة عن مظهر لبنية الشعور . واستمرار لهذه النظرة يرى " بريور Prior " أن الشئ الذى ننتبه إليه يصبح داخل الشعور بالمقارنة بالأشياء التى ننتبه إليها .

(Sills, 1968, P. 444)

وقد أشار أيزنك أن ما كتب عن الانتباه قليل جداً فى علم نفس الجشطلت وعلم النفس السلوكى والتحليلى حيث إن هذا المفهوم قد أهمل لسنوات عديدة إلى أن " دونالد هب Donald Hebb, 1949 " قام بإحيائه .

(Eysenk, 1972, P. 92)

١ – تعريف الانتباه :

يعرف " وليم جيمس " الانتباه على أنه عملية اختيارية تتم أبعادها داخل الشعور ثم

تنتقل إلى مركزه ، كما أنه عملية تنقل الفرد من الإدراك إلى وعيه الذاتي بالإدراك . كما يشير أيزنك في موسوعته أن " دونالد هب ١٩٤٩ " عرف الانتباه على أنه عبارة عن عملية مركزية (ذاتية) تعمل كمعزز للعمليات الحسية وتؤثر في التعلم كما تحدد التنظيم الإدراكي والاستجابة المختارة .

(Eysenk, 1972, P.92)

ويشير مورس إلى أن الإنتباه عبارة عن تركيز العمليات العقلية على الأشياء ، شدة الإستماع والملاحظة .

(Moris, 1984, P. 82)

ويعرف الإنتباه من خلال " إنجلش - إنجلش " أنه الاختيار الذي يؤكد على مكون واحد من مكونات الخبرة المعقدة ويضيق مداه على الموضوعات التي يستجيب لها الكائن الحي ويؤدي إلى استمرار الإدراك لهذا المكون وإهمال المكونات الأخرى .

(English - English, 1958, P. 49)

ويعرف الإنتباه في الموسوعة البريطانية ١٩٧١ بأنه الالتفات لمظهر معين والاستماع والتركيز على شخص معين وهذا التعريف يشير إلى التخصصية وإمكانية الملاحظة .

(Deghton, 1971, P. 30)

أما أيزنك فيعرف الإنتباه على أنه العملية التي بواسطتها يحتفظ الكائن الحي بقدرته على التوجه لعدد من المثيرات الجزئية .

(Eysenck, 1973, P. 444)

ويرى بالمنثال Blumenthal ١٩٧٧ أن الإنتباه عبارة عن نشاط في الأداء المعرفي كما أنه السعة على التركيز على المثيرات الداخلية والخارجية .

(Reid & Hresko, 1981, PP. 87 - 88)

ويرى تشارلز Charless ١٩٧٩ أن الإنتباه عبارة عن القدرة على التحكم في الاستجابة لبعض المثيرات دون غيرها .

(Cataina, 1973, PP. 210, 338)

وقد ميز بوسنر Posner ١٩٨٦ بين نوعين من الإنتباه وهما الإنتباه الصريح - Overt attention والانتباه الكامن Covert attention حيث عرف الانتباه الكامن بأنه نوع غير ملاحظ ينتقل الشخص فيه من الإنتباه لمنبه إلى منبه آخر ويصاحبه أي استجابة خارجية ، أما الإنتباه

الصريح فيعرفه بأنه ذلك النوع من الانتباه الذى يمكن ملاحظته وقياسه من خلال بعض الاستجابات الخارجية للفرد مثل تغير وضع الجسم أو تحويل العينين .

(فادية علوان ، ١٩٨٩ ، ص ٨٢)

وقد ورد العديد من التعريفات للانتباه فى الكتابات العربية منها :

" على أحمد على ١٩٧١ " الذى عرفه على أنه عملية الاختيار النشط أو الانتخاب من بين العديد من المثيرات والمنبهات المحيطة بالفرد .

(على أحمد على ، ١٩٧١ ، ص ٦٨)

وأيضا يعرف عبد الله عبد الحى موسى ١٩٧٦ بأنه حصر الذهن فى الشئ بحيث يصبح هذا الشئ فى بؤرة الشعور أو توجيه الشعور نحو هذا الشئ .

(عبد الله عبد الحى موسى ، ١٩٧٦ ، ص ٢٠٢)

ويعرف أحمد عزت راجح ١٩٧٧ بأنه اختيار وتهيؤ ذهنى Set أو توجيه الشعور وتركيزه في شئ معين استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه .

(أحمد عزت راجح ، ١٩٧٧ ، ص ١٧٢)

ويشير أحمد زكى صالح ١٩٧٩ إلى أن الانتباه عبارة عن حالة تركيز الشعور أو العقل حول موضوع معين وهو بهذا المعنى العام عملية وظيفية .

(أحمد زكى صالح ، ١٩٧٩ ، ص ٤٨٢)

ويعرفه حلمى المليجى ١٩٨٣ بأنه استخدام الطاقة العقلية فى عملية معرفية وتوجيه الشعور وتركيزه فى شئ معين فالانتباه ملاحظة فيها اختيار وإنتقاء .

(حلمى المليجى ، ١٩٨٣ ، ص ١٦٥)

ويعرف أنور الشرقاوى ١٩٨٤ الانتباه بأنه عملية وظيفية فى الحياة العقلية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكى ككل إذا كان هذا الموقف جديد أعلى الفرد ، أو توجيه شعور الفرد نحو أجزاء المجال الإدراكى إذا كان الموقف مألوفاً للفرد أى أن مر بخبرته .

(أنور الشرقاوى ، ١٩٨٤ ، ص ٣٠)

تعقيب :

بعد أن تم استعراض بعض التعريفات التى تعرضت لمفهوم الانتباه لاحظنا أن معظم هذه التعريفات اتفقت على أن الانتباه عبارة عن انتقاء المثير أوعدة مثيرات من بين العديد

من المثيرات الموجودة حيث يضع الفرد هذا المثير فى بؤرة الشعور وبالتالى يصدر الاستجابة الملائمة لهذا المثير وهذا ما ورد فى الموسوعة البريطانية ١٩٧٥ وموسوعة علم النفس ١٩٨٦ . كما أن الانتباه عبارة عن قدرة الفرد على استخدام الطاقة العقلية فى عملية معرفية أو هو عملية تهيؤ ذهنى وبهذا نجد أن الانتباه عبارة عن عملية هامة تليها باقى العمليات المعرفية الأخرى وأن فشل الفرد فى توجيه انتباهه إلى مثير معين أو الانتقاء الصحيح للمثير من بين المثيرات الكثيرة المحيطة به يؤدى إلى فشل باقى العمليات الأخرى وبالتالى صدور الاستجابة الخاطئة .

العوامل المؤثرة فى الانتباه :

وحيث إن إنتقاء المثيرات أو حدوث تشتت فى الانتباه يتحدد بعوامل قد تكون خارجية أو داخلية أو وسيطة .

فيشير أحمد عزت راجح ١٩٧٧ إلى أنه يمكن تصنيف تلك العوامل إلى نوعين هما :

(أ) **عوامل خارجية** : وتشتمل على :

١ - شدة المنبه .

٢ - تكرار المنبه .

٣ - موضوع المنبه .

٤ - حركة المنبه .

(ب) **عوامل داخلية** : وتشتمل على :

١ - الحاجات العضوية .

٢ - الوجهة الذهنية .

٣ - الدوافع الهامة .

٤ - الميول المكتسبة .

(احمد عزت راجح ، مرجع سابق ، ص ١٧٤)

وقد أضافت دراسات أخرى عامل ثالث تعرفه بالعوامل البينية Intermediate Factors ومنها :

أ - نوعية المنبه . ب - نوعية الموضوع .

(احمد فائق ، محمود عبد القادر ، ١٩٨٠ ، ص ١٠٤)

ومن بين العوامل المشتتة للإنتباه :

(أ) **العوامل الداخلية** : وتشتمل على :

١ - العوامل الفسيولوجية : كاضطرابات الأجهزة الجسمية مثل اضطراب الجهاز التنفسى أو الهضمى أو الغدى أو سوء التغذية أو التعب .

٢ - العوامل النفسية : كالعقد النفسية والقلق وحدة الانفعالات .

(ب) **العوامل الخارجية** ومنها العوامل الاجتماعية والعوامل البيئية .

(حلمى المليجى ، ١٩٨٣ ، ص ١٦٥)

خصائص الانتباه .

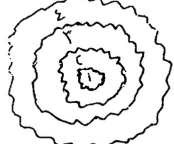
بصفة عامة صور أحمد فائق - محمود عبد القادر ١٩٨٠ مجال الانتباه على نحو دائرى يحتل أحد المثيرات مركز الدائرة وتحوطه مثيرات يكون الانتباه إليها جزئياً وتكون قابلة للانتقال إلى بؤرة الانتباه Focus of attention فى سهولة وخارج هذا الإطار تتواجد مثيرات أخرى بعيدة عن مركز الانتباه إلى الحد الذى يجعل الإنسان غير منتبه إليها وأخيراً تتواجد مثيرات خارج حدود مكان الانتباه تماماً .

(١) بؤرة الإنتباه

(٢) انتباه جزئى .

(٣) الانتباه

(٤) خارج الشعور



شكل تخطيطى لتوضيح مجال الانتباه

وقد وصفت لندا . ل دافيدوف ١٩٨٣ الانتباه بأنه عبارة عن مصفاة لتصفية المعلومات عند نقاط مختلفة من عملية الإدراك وقد رأت أن الانتباه فعال فى عدة حالات منها استقبال المعلومات من عضو حى ، وتخزين وتفسير المعلومات الحسية ، حيث يقرر الفرد المنتبه ما إذا كان يستجيب لها أو يتأهب للفعل .

(لندا . ل دافيدوف ، ١٩٨٣ ، ٢٥٠ ، ٢٥١)

وقد شبه العلماء عمل الانتباه بعمل العدسات المحدبة التى تجمع الأشعة فى بؤرة واحدة فكما أن العدسة تزيد قوة الأشعة المتجمعة فى المركز كذلك يزيد الانتباه وضوح العناصر التى يتجه إليها وهذا يدل على أن للانتباه درجات أولهما . الانتباه المشتت Attention disparsee

وأعلاها التأمل العميق وبين الأول والثانى درجات كثيرة تختلف باختلاف العمر ودرجة الثقافة .

(جميل صليبا ، ١٩٧٢ ، ص ٤٦٤)

وتوجد عمليتان فسيولوجيتان ترتبطان بعملية الانتباه هما :

(١) التكيف الحسى : أى توافق الأعضاء الحسية .

(٢) التهيؤ الذهنى : أى التوقعات العقلية Mental Expection إزاء الموضوع الذى يوجه إليه الانتباه كما أن للانتباه فوائد هى المساعدة على الإدراك والتذكر والتصور والتمييز كما أنه يقلل من زمن الرجع .

(عبد الرحمن العيسوى ، د . ت ، ص ٢٣)

وقد ذكر " سنتروك Sontrok ١٩٨٦ أن هناك مظهرين للانتباه خلال مرحلة الطفولة :

(١) الإنعكاس الموجه Orienting reflex.

(٢) الفحص الدقيق للنماذج Scaning of Visual patterns .

ويعد علماء النفس الروسيون هم أول من اهتم بدراسة الانعكاس الموجه والإستجابة الموجهة حيث عرفوا الاستجابة الموجهة بأنها عبارة عن التغيرات الفسيولوجية التى تحدث للكائن الحى وتكون استجابة للتغيرات التى تحيط به . وتلك تعتبر مظاهر فسيولوجية ترتبط بعملية الانتباه وهذه المظاهر أو العلامات تشتمل على التغيرات فى النشاط الكهربى للمخ والنشاط الكهربى للجلد وزيادة حجم الدم فى المخ ، والتوتر فى العضلات الهيكلية ، والانعكاس الموجه يؤدى إلى تحسن استقبال المثيرات وزيادة التعلم .

(Sakian et al , 1984, P. 94)

وتوجد تغييرات كبيرة فى قدرة الطفل على دفع الانتباه ففى مرحلة الطفولة المبكرة حيث يحول الطفل انتباهه من نشاط إلى آخر حيث يقضى وقتاً قصيراً جداً في التركيز على شئ أو حدث وبمقارنة هذه المرحلة بمرحلة ما قبل المدرسة ترى أن الطفل فى المرحلة الثانية يقضى وقته فى اللعب ومشاهدة التليفزيون وقد وجد كل من " ولمان - روتر - فلافل ١٩٧٥) Wallman - Ritter & Flavel - أن الطفل فى سن الثالثة لديه القدرة فى مواصلة الانتباه لمدة عشر ثوان أما الطفل فى سن الثانية فلديه قدرة أقل تصل إلى ثانيتين ويستمر التغير فى قدرة الطفل على دفع الانتباه بعد مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف الأول والثانى حيث يكون الطفل قادراً على ملاحظة المدرس لمدة أطول ويرى "ستفنسون ١٩٧٢ Stevenson" أن التغييرات المفاجئة فى الانتباه لها تأثير على تعلم الطفل . حيث قام " فربلت ١٩٦٨ Vurpilot "بعمل دراسة لتطور

الفحص البصرى Visual Scaning على عدد من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ٦ : ٨ سنوات وقد اعتمد الإجراء التجريبى فى هذه الدراسة على إظهار صورتين متشابهتين أمام الطفل، ثم يسأل عن عناصر التشابه بين الصورتين وملاحظة ما يطرأ على العينين من تحول وأشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن الأطفال فى هذه المرحلة يكونون أقل قدرة على الفحص البصرى للصور كما يرى كل من "باريس – ولنديور ١٩٨٢ Paries & Landur" أن الأطفال فى سن السادسة أو السابعة يوجد لديهم قدرة على الضبط المعرفى للانتباه أما الأطفال الأكبر سناً فيكون لديهم قدرة أكبر على الإصغاء للمعلومات الأكثر تنظيماً والمرتبطة ببعضها البعض كما وجد أن انخفاض تحصيل الطلاب يكون نتيجة للضعف فى المهارات الانتباهية .

(Sontrok, 1986, P. 140)

ويمكن تمييز مظهرين آخرين للانتباه فى مرحلة الطفولة :

(١) المظهر المركز Intensive aspect

(٢) المظهر الاختيارى Selective aspect

وتلعب هذه المظاهر دوراً فى قدرة الطفل على تتبع ما يدور فى البيئة التى يعيش فيها الطفل ويتمثل المظهر المركز فى :

١ - الاستثارة . ٢ - التيقظ .

ولقد درس كل من "كونرى - وينر ١٩٧٦ Conrey & Weener" نمو الانتباه لدى الأطفال العاديين ووجد أن قدرة الأطفال على الإصغاء للمثيرات التى توجد حوله تنمو بمرور الوقت كما يوجد اختلاف بين الأطفال فى هذا النمو .

(Ross, 1980, PP. 171 - 175)

ويعد الإصغاء هو الخطوة الأولى فى عملية تكوين المعلومات عن البيئة واستكشاف العالم والتركيز على بعض الأفعال والأحداث ولذلك فإن الأطفال الصغار يستطيعون الإصغاء للبيئة التى يتواجدون بها ولكن لمدة قصيرة من الزمن . وبزيادة عمر الطفل يزداد زمن التنبيه لديه كما وجد أن سعة الانتباه Attentionspan أقصر لدى الأطفال الصغار عند مقارنتهم بالصغار ، كما أن الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة يتحركون من نشاط إلى آخر بسرعة أكبر إلى آخره أما الطفل فى مرحلة المدرسة الابتدائية فتكون لديه القدرة على الإصغاء والعمل لمدة أطول .

(Friedman & Kock, 1985, P. 357)

وكما يوجد إختلاف فى نمو القدرة على أداء المهام العقلية لدى الأطفال فى سن (٦ - ٧ سنوات) حيث إن نوعية الأداء لحل المشاكلات يتطلب الانتباه المركز والمتواصل . وقد وجد أن التعبيرات في الوظائف المعرفية ترتبط بالتغيرات الفسيولوجية الهامة فى الجهاز العصبى المركزى . كما وجد أن الطفل فيما بين (٥ - ٧ سنوات) يحدث له إعادة تنظيم فى الجهاز العصبى وهذه الإعادة تؤدى إلى زيادة فعالة فى سعة الانتباه المتواصل لدى الأطفال . وهناك ثلاث مظاهر تميز الطفل فى مرحلة المدرسة الإبتدائية هى عملية :

١ - الرمز .

٢ - الزيادة فى استخدام الكلمات .

٣ - زيادة فى المفاهيم المتخيلة المترجمة عن البيئة .

ولكى يحدث التعلم للطفل لابد من الانتباه المباشر للمظاهر المتصلة بالحدث المراد تعلمه .

(Mussen & Conger, 1969, PP. 434, 454)

وحيث إن الانتباه يستدعى حصر الذهن فى إتجاه معين مدة من الزمن ويتفاوت الأفراد فى إمكان حصر أذهانهم وتركيزها فى موضوع من الموضوعات ، فمن المعروف أن الأطفال أقل قدرة على الانتباه لأن الطفل لا يستطيع أن يركز انتباهه ، وأن يتحرر من العوامل الخارجية التى تعمل على تشتت الانتباه . ولذا فالأطفال لا يستطيعون تنظيم نشاطهم الذهنى فى شئ محدد لفترة طويلة . فإذا ما طلب من الطفل فى سن السادسة من عمره عدة موضوعات في وقت واحد فإنه يغفل عنصراً من هذه الموضوعات وذلك لقصور فى الانتباه وليس السبب هنا عدم التركيز وفيما بين السابعة والحادية عشرة من العمر نجد أن قدرة الطفل على الانتباه تتزايد فيمكن أن ينظم نشاطه الذهنى وأن يركز انتباهه في موضوع معين لفترة طويلة ويصبح الطفل قادراً على المؤثرات الخارجية التى تشتت الانتباه .

(خليل ميخائيل معوض ، ١٩٨٣ ، ص ٩١ ، ٩٢)

ويرى حامد زهران ١٩٩٠ أن الطفل فى سن من (٦ - ٩ سنوات) يزداد مدى الانتباه لديه ومدته وحدته إلا أن الطفل فى سن السابعة مازال لا يستطيع تركيز انتباهه فى موضوع واحد مدة طويلة وخاصة إذا كان موضوع الانتباه حديثا وأن الطفل فى المرحلة العمرية من (٩ - ١٢ سنة) يزداد مدى الانتباه لديه وتزداد القدرة على التركيز بانتظام وتنمو الذاكرة نمواً مطرداً ويكون التذكر عن طريق الفهم .

(حامد زهران ، ١٩٩٠ ، ص ص ٢٤٥ ، ٢٧١)

وترتبط عملية الانتباه بالسن فيختلف انتباه المراهق وانتباه الطفل . حيث إن عملية الانتباه تتوقف على نمو القدرة العقلية العامة ، ولا شك أن القدرة على الانتباه هامة وهذا يصاحبه نمو القدرة على التعلم والتذكر .

(أحمد زكى صالح ، ١٩٨٤ ، ص ٢٢٣)

ومن المسلم به أن صغار الأطفال يتشتت انتباههم أسرع من الكبار وفى حالة المتخلفين عقلياً الذين يسهل تشتت انتباههم اتضح أنهم يختلفون عمن هم أكبر منهم فى العمر العقلى الذى يستغرقونه قبل أن يتعرفوا علي الدلائل المناسبة أكثر من اختلافهم عنهم فى السرعة التى يستجيبون بها لهذه الدلائل ومن المحتمل أن يطبق ذلك على الأطفال الأسوياء من مختلف الأعمار فالأطفال الأكبر سناً قد تعلموا كيف يميزون جوانب أكثر من البيئة وأن يخصوا انتباههم بعض هذه الجوانب دون غيرها .

(سوزانا ميلر ، ١٩٧٨ ، ص ١٤٢)

مما سبق يتضح أن قدرة الطفل على الانتباه تختلف كلما تقدم الطفل فى العمر فإذا طلب من طفل فى سن السادسة من عمره مثلا عدة موضوعات في وقت واحد نجد أن الطفل لا يستطيع تنفيذ بعضها وذلك لقصور فى الانتباه . أما الطفل فيما بين السابعة والحادية عشرة فيستطيع أن ينظم نشاطه الذهنى ويركز انتباهه فى موضوع معين ويصبح قادراً على مقاومة المؤثرات التى تشتت الانتباه وأيضا تتغير قدرة الطفل على دفع الانتباه بتقدم الطفل فى العمر ويستمر التغير بعد مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف الأول والثانى من المرحلة الابتدائية، ويكون الطفل فى هذه المرحلة قادراً على ملاحظة المدرسين وأيضا يزداد مدى الانتباه مع التقدم فى العمر . كما يختلف مدى الانتباه من فرد إلى أخر أى أن الطفل من سن السادسة إلى الثانية عشرة يزداد مدى الانتباه وحدته لديه وخاصة لو كانت موضوعات الانتباه منظمة وترتبط أيضا بعملية الانتباه بالسن فيختلف أنتباه الطفل عن انتباه المراهق .

ثانيا : النماذج والنظريات المفسرة للانتباه :

لقد ظهر عديد من النماذج التى تفسر حدوث عملية الانتباه ومن بين هذه النماذج نموذج "برودبنت Broodbent ١٩٥٨" و"دوتش - دوتش Deutsch - Deutsch ١٩٦٣" وأنا تريسمان Anne Treisman وتعتبر هذه النظريات أو النماذج الثلاثة هى المصدر الأساسى للتعرف على الانتباه .

(Eysenck, 1982, PP. 3 , 9)

ويمكن وضع النماذج المفسرة للانتباه فى نموذجين أساسيين هما :

(١) النموذج أحادى القناه والسعة المحدودة . ويشتمل على :

أ - نموذج برودبنت ١٩٥٨ .

ب - نموذج دوتش - دوتش ١٩٦٣ .

جـ - تريسمان ١٩٦٤ .

(٢) النموذج متعدد القنوات ذو السعة الانتباهية المحدودة وتشتمل على :

نموذج نيسر - نورمان ١٩٦٧ - ١٩٧٥ Neisser - Norman

(٣) وتوجد نماذج ونظريات أخرى لتفسير عملية الانتباه .

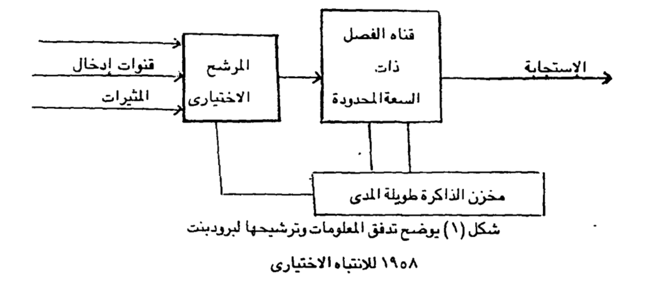
(١) نموذج برودبنت Broodbent ١٩٥٨ :

يسمى هذا النموذج بنموذج الانتباه الاختيارى ويعكس هذا النموذج الاعتقاد بأن الانتباه ماهو إلا مفتاح توصيل بين مصدرين متنافسين من المعلومات وهذه المعلومات قد تكون من مصدر واحد . ويشير هذا النموذج إلى أنه يتم اختيار المثيرات ذات الصلة الوثيقة ببعضها على أساس الخصائص الفيزيقية للمثيرات مثل الشدة والتردد .

(Reid & Hresko, 1981, P. 88)

ويسمى النموذج بمرشح الانتباه Filter model of attention ويعتبر هذا النموذج من أفضل النماذج التى توضح مكونات الانتباه البشرى . وقد ظهرت عديد من الدراسات التجريبية المبكرة التى أجراها كل من هيك ١٩٥٢ Hick وهيمان ١٩٥٢ Heman وديفز ١٩٥٦ Daves " والتى أوضحت أن سعة الكائن الحى لتناول المعلومات محدودة ونتيجة لذلك لابد من إيجاد وسيلة فعالة لتجنب الخلط فى كمية المعلومات الداخلة إلى ذاكرتنا المحددة وبناءاً على ذلك نجبر على اختيار بعض المثيرات المتنوعة التى تصل إلى المستقبلات Receptor وقد سمى " برودبنت " ١٩٥٨ عملية الإنتقاء بمكانيزم المرشح Filter Mickanism وذلك لتحديد وظيفته الاختيارية لبعض المثيرات عن طريق عدد الرسائل الحسية والمعلومات المختارة والتى ترسل الى عدد من القنوات ذات السعة المحدودة والتى تصل بين مخزن الذاكرة طويلة المدى وذلك للسماح بمرور المعلومات الجديدة لكى يتم تعديلها وتخزينها مع المعلومات المخزونة من قبل .

(Mcghie, 1969, PP. 14 , 16)



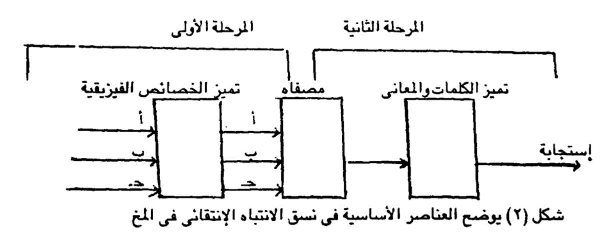
شكل (١) يوضح تدفق المعلومات وترشيحها لبرودبنت

١٩٥٨ للانتباه الاختيارى

ولقد استخدم برودبنت لفظ Channel بناء على نظرة الإصغاء الميكانيكى فى علم الهندسة الذى قد عرف القناة بأنها تحمل فئة من الرسائل الحسية التى يمكن الانتباه لها انتباهاً انتقائياً أو تجاهلها .

(ب . م. فوس ، ١٩٧٢ ص ص ١١٤ ، ١١٦)

وقد ناقش برودبنت ما يحدث عندما يصدر مثيران أو رسالتان معاً فهذان المثيران أو الرسالتان يدخلان معاً إلى الحاجز الحسى Sensory buffer وعندئذ فإن رسالة واحدة هى التى تمر خلال المرشح بناءاً على الخصائص الفيزيقية لها بينما تحجز الرسالة الأخرى عبر الحاجز ذلك عملية أخرى ويتم بعد ذلك ترجمة المثيرات إلى شفرات تخزن فى الذاكرة طويلة المدى . *(Eysenk, 1982, P 27)*



شكل (٢) يوضح العناصر الأساسية فى نسق الانتباه الإنتقائى فى المخ

ومن خلال الشكل رقم (٢) نجد أن المصفاه تحول دون الأصوات التى تأتى من القناتين (أ ، جـ) .

وتسمح بمرور ما يأتى من القناه (ب) بهدف تحليل الكلمات والمعانى بعد ذلك يمكن للمصفاة أن ترفض أو تختار على أساس مجموعة من الصفات والخصائص .

(ب . م . فوس ، ١٩٧٢ ، ص ص ١١٤ . ١١٦)

كما يطلق على نظرية المرشح لبرودبنت إسم نموذج الوقت المحدد للانتباه-Time sharing model of attention وقد أدخلت العديد من التعديلات على هذه النظرية تدريجياً عبر السنين للتوصل إلى معطيات جديدة . وقد أدخل ساندوفل Sandoval ١٩٨٠ تعديلات على نظرية برودبنت وأشار إلى أنه توجد عناصر أساسية يحتاجها هذا النموذج .

(١) التمييز :

ويعتبر التمييز هو العنصر الأول فى النموذج وقد أكد برودبنت على الخصائص الفيزيقية فى بداية عملية التمييز . وأكد أن لهذه الخصائص الفيزيقية أهمية كبيرة وقد استخدم كل من برودبنت ١٩٥٨ وتريسمان وجيفن ١٩٦٧ لفظ التحليل السيمانتى Semantic analysis .

(٢) الذاكرة الحسية : Sensory (echoic) memory

وفى هذه المرحلة يتم فصل المعلومات الحسية بواسطة القنوات وتستطيع الذاكرة الحسية أن تحمل المعلومات وهذا يعتمد على عملية تحليل المعنى .

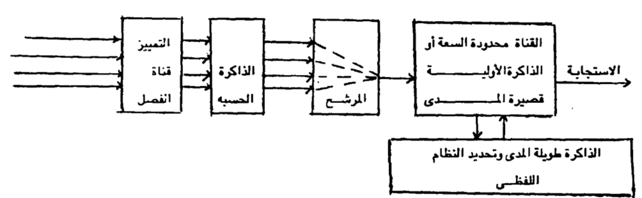
(٣) المرشح :

وهو العنصر الثالث فى نموذج برودبنت ١٩٥٨ ويسمى المرشح الإدراكى-Conceptuel filter ويمكن تشبيهه بقناة التليفزيون التى يتم اختيارها وتسمح للمشاهد برؤية قناة واحدة فى وقت واحد .

(٤) الذاكرة قصيرة المدى :

(٥) التحليل السيمانتى :

يشير برودبنت أن الهدف من المرشح أنه يمنع تحمل الجهد الزائد فى الذاكرة قصيرة المدى ويتم نقل المعلومات بواسطة المرشح والتى يتم تمييزها على أساس المعنى وذلك باستخدام نظام التحليل السيمانتى فى الذاكرة طويلة المدى ويتم استعادة هذه المادة فى الذاكرة قصيرة المدى والتى تعطى الاستجابة فى الحال أو تخزن فى الذاكرة طويلة المدى



(Byrnes, 1980, P. 202)

ويعتبر نموذج برودبنت هو التصميم الأول الذى يصف كيف أن الفرد يصغى إلى بعض المثيرات بينما يهمل الأخرى (القدرة على الانتباه الاختيارى) وفى هذا النموذج تنتقل المعلومة من المخزن الأول إلى المخزن الآخر فى ترتيب مسلسل حيث تنتقل من المخزن الحسى إلى المخزن قصير المدى وبعد ذلك إلى المخزن طويل المدى ويتم التحكم الإرادى لهذا النظام بواسطة الانتباه الاختيارى أو المرشح والذى يكون موقعه بين المخزن الحسى والذاكرة قصيرة المدى .

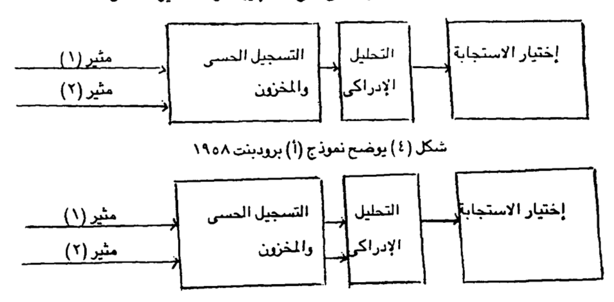
(Cowan, 1988, P. 163)

(٢) نموذج دوتش - دوتش ١٩٦٣ ، Deutsch & Deutsch

وقد أفترض دوتش - دوتش أنه عندما يتعرض الفرد للمثيرات يتم دخولها فى عملية التحليل الإدراكى وبعدها يتم إختيار السلوك التنبيهى Attentive behavior وبعدها يتم عملية اختيار الاستجابة .

(Eysenche, 1982, PP. 8 - 9)

ويرى دوتش - دوتش أن المثيرات المتلاقية فى المعنى تسير فى توازى دون حدوث تداخل بينها وقد وجد كل من برودبنت ١٩٥٨ ، ودوتش - دوتش ١٩٦٣ يقدمان إجابات مختلفة . حيث ناقش كل منهما كيف أن الشخص عندما يوجد فى حفل مشارك فى عديد من الأنشطة حيث يوجد أشخاص يتحدثون بصوت مرتفع وبأحاديث مختلفة فى نفس الوقت . والرسائل الحسية التى تتوافق مع عديد من الأحاديث هى التى تصل إلى الجهاز العصبى المركزى الخاص بالسمع . وهنا يتم التساؤل عن النقطة التى يصغى عندها الفرد لمحادثة ذات مظهر معين عن الأخرى ، وأيضا النقطة من التحليل الإدراكى التى تنفذ إليها الرسالة غير المسموعة .



شكل (٤) يوضح نموذج (أ) برودبنت ١٩٥٨

شكل (٥) يوضح نموذج (ب) دوتش - دوتش ١٩٦٣

وعلى حسب نموذج برود بنت هذه الرسالة الغير مسموعة لاتترجم إلى الشفرة فى التحليل الإدراكى ويكون نتيجة ذلك أن الرسالة لاتسمع أما فى نموذج دوتش - دوتش فإن كل الأحاديث تسمع ولكن واحد فقط هو الذى يتم الإستجابة إليه .

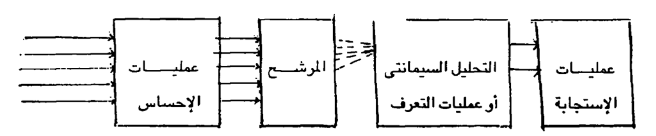
(Kahneman, 1973, pp.5-6)

(٣) نموذج أنى تريسمان ١٩٦٤ Annetriesman

أدخلت تريسمان تعديلات على نظرية برودبنت ١٩٥٨ وكان المصدر الرئيسى لنموذج تريسمان هو مجموعة التجارب التى أجراها " شيرى ١٩٥٣ Cherry والتى إعتمدت على إستخدام تكنيك التظليل Saddowing وترى تريسمان أن المعلومات الى لايتم الإصغاء إليها تكون ضعيفة وتبقى هذه المعلومات خارج المرشح ولكنها لاترفض تماماً ويعتمد دخول الرسالة على الدلالات الفيزيقية والنموذج السيمانتى والأصوات خاصة كلمات الفرد والمعنى والتركيب اللغوى .

(Eysemck , 1982, pp. 9-10)

وقد استخدمت تريمسان مصطلح القناة الخاصة بالانتباه Attenuacted Channel كما أن المرشح فى هذاالنموذج يسمح بمرور المدخلات إلى القناة الخاصة بالانتباه بجانب المثير الذى يتم انتقاؤه خلال قناة الاختيار وتمر هذه المثيرات إلى مرحلة التحليل السيمانتى خلال عملية التعرف Recognition Process وفى هذه المرحلة تأخذ هذه المثيرات فرصة للدخول فى عمليات التعرف مثل المثيرات التى تمر خلال قناة الانتقاء .



شكل (٦) يوضح كيفية حدوث إستجابة الإنتباه فى نموذج تريسمان ١٩٦٤

(إسماعيل الفقى ، ١٩٨٨ ، ص ٤٤)

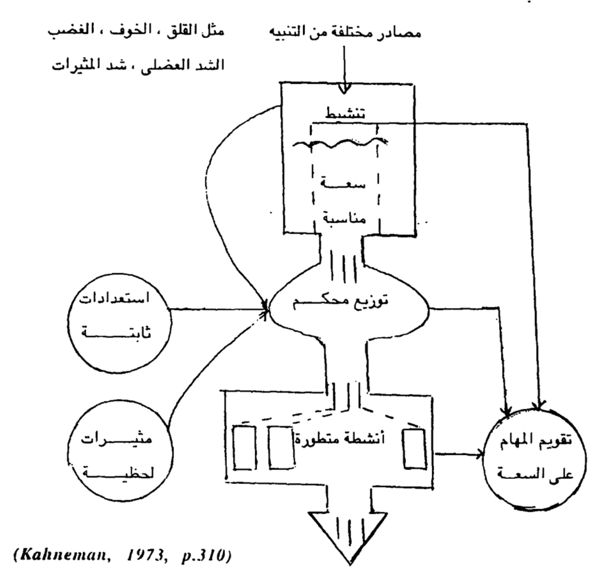
(٤) نموذج سعة الإنتباه لكاهنمان ١٩٧٣ :

ويشير هذا النموذج إلى كيفية دفع الفرد لانتباه نحو موضوعات معينة وتفاعله معها ويشير هذا النموذج أيضاً إلى أن النشاط العقلى المختلف يتطلب جهداً قليلاً وانتباهاً بسيطاً

أما المهمة العقلية الصعبة فهى تتطلب جهداً أو إنتباهاً أكبر ويتضح من هذا النموذج وجود علاقة بين الانتباه ومستوى التنشيط فسعة الانتباه وجهاز التنشيط مرتبطان معاً . ويوجد عنصران أساسيان فى النموذج الخاص بسعة الانتباه لكاهنمان ١٩٧٣ هى

أ - التوزيع المحكم Allocation Policy

ب - تقويم المطالب علي أساس السعة المحدودة Evaluation of Demand Copacity



(Kahneman, 1973, p.310)

ويوضح هذا النموذج أربعة عوامل تتوقف عليها عملية الإحكام هى

(١) الإستعدادات الثابتة : Enduring dispations

والتى تعكس قواعد الانتباه الإرادى Voulantary attention مثل السعة المحدودة لمثير معين إشارى أو لشئ يتحرك أو للقيام بمحادثة مع فرد ما .

(٢) **التنبيهات اللحظية** : Momentery Intention.

وذلك مثل سماع صوت ما ، توجيه الانتباه فجأة نحو شئ ما .

(٣) **تقويم المطالب** : Evoluation demands . والتى يظهر دورها عندما يتطلب نشاطان عقليان سعة انتباه زائدة عن الحد المناسب يحدث أن يكتمل واحد منها فقط .

(٤) **آثار التنشيط** : Effect of arousal

وقد أشار برلين Berlyne ١٩٦٧ إلى أن شدة الانتباه تتوقف على مستوى التنشيط كما أن التنشيط العالى يحدث تغييرات منظمة للتوزيع المحكم . وقد أشار كاهنمان ١٩٧٣ إلى أن التنشيط العالى على الانتباه لمثيرات المهام تؤدى إلى حدوث تغيير فى سعة الانتباه وزيادة فى عدم مقدرة الفرد على الانتباه وأيضا حدوث صعوبة فى ضبط وتركيز الانتباه .

(السيد السمادونى ، ١٩٩٠ ، ص ٤)

وينظر كا منمان إلى الإنتباه على أنه مصدر القوة أو الطاقة مثل البطارية وأى مهام يتطلب الانتباه مثل الأعمال الحسابية – أو قيادة السيارة .

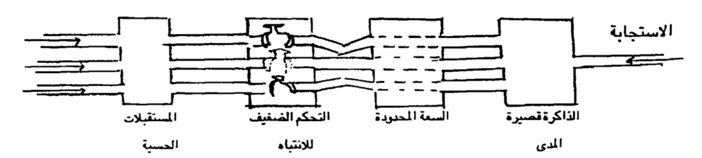
(Earl Hunt etal, 1989, P. 285)

وقد رأى كاهنمان ١٩٧٣ أنه عندما لا يمد الانتباه بمتطلباته فإن الأداء يضطرب وقد إعتمد فى هذا على قانون يوركس – ودوسون Yerks - Dodson ١٩٠٨ وينص هذا القانون على أنه عندما تكون عملية انتقاء المثيرات منخفضة ينخفض الأداء ومع ارتفاع مستوى التنشيط حتى يصل إلى المستوى الأمثل يرتفع مستوى الأداء وينص القانون على أن ارتفاع درجة التنشيط بدرجة كبيرة يؤدى إلى حالة من القلق والتوتر وهذا بدوره يؤدى إلى انخفاض الأداء .

(Byrnes, 1981, P. 218)

(٥) **نموذج نيسر – نورمان ١٩٦٧ – ١٩٧٥ :**

ويطلق على هذا النموذج اسم النموذج متعدد القنوات ذو السعة الانتباهية المحدودة .



ويرى نيسر أنه لكى يحدث الانتباه لابد من التركيز على موضوع معين أو مثير معين أو مثيرات محدودة ولكى يتم ذلك لابد من أن تميز بين الموضوع أو المثير من خلال خلفيته البيئية . ويفترض " نيسر " وجود مرحلة أولية للانتباه والتى تتميز بالتحليل الشامل للموضوع بأكمله

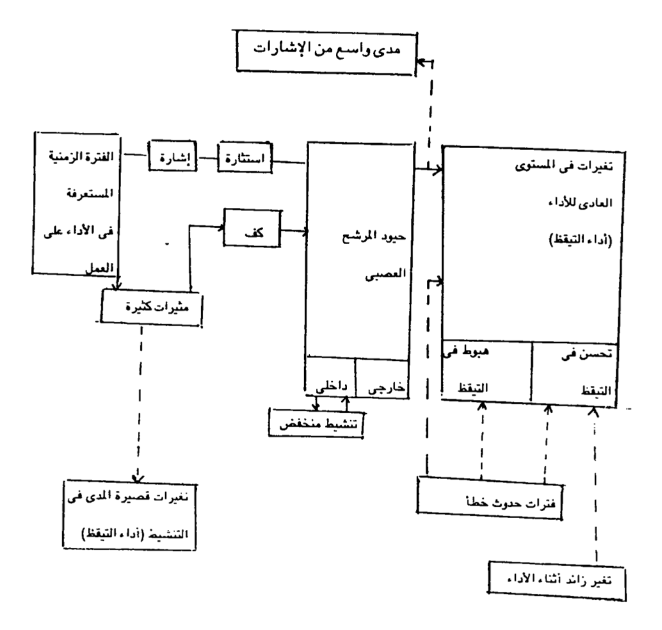
وعندما تتم هذه المرحلة الأولية تتم الانتقال إلى مرحلة أعقد في التحليل وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الانتباه المركز Focal attention وخلال هذه المرحلة الأخيرة فإنه يتم تحليل الموضوع أو المثير إلى مظاهر معلوماتية خاصة وحينئذ فإننا نتحرك من تخيل أكثر تركيزاً .

(Ried & Herska, 1980, P. 87)

(٦) نظرية الانتباه وملاحظة الاستجابة ١٩٧١ :

وتعتبر هذه النظرية انتقائية شاملة لكل نظريات الأداء فى الأعمال التيقظية فقد قام سترو ١٩٧١ بوضع تلك النظرية والمسماه بنظرية اكتشاف الإشارة Inhibition arousal Filter IAF وقد وجد سترو ١٩٧١ أن العامل الأساسى الذى يؤدى إلى الانخفاض فى التيقظ هو حياد المرشح Filter Division أو إزاحة الانتباه نحو أحداث داخلية أو أحلام اليقظة أو أحداث داخلية ليست لها علاقة بالعمل . ويشير " سترو " أن الأفراد الذين يطلب منهم ملاحظة عدد هائل من المثيرات غير الإشارية فإن هذه المثيرات تفقد من قابليتها لتجديد إشارتها وتحدث عملية كف للجهاز العصبى (CNS) عند الاستجابة لتلك المثيرات سواء كانت ذات مصدر داخلى أو خارجى وحدوث كف للاستجابة بالإضافة إلى الميل البسيط جداً نحو المواقف الأكثر تيقظاً يحدثان نقصاً في مستوى التنشيط الفسيولوجى للفرد وبذلك تؤثر مستويات التنشيط عالياً على حيد المرشح العصبى لانتقاءات الأحداث الداخلية والتى بدورها يكون لها ميل نحو المستويات المنخفضة للتنشيط ونجد أن مستوى تنشيط الفرد يؤثر على المستوى العام لأدائه على الأعمال التيقظية والتى تتطلب من الفرد أن يركز إنتباهه .

(السيد السمادونى ، ١٩٨٦ ، ص ٥٦)



شكل (٨) يوضح نظرية الانتباه وملاحظة الاستجابة

(السيد السمادونى ، ١٩٨٦ ، ص ٥٦)

تعقيب :

بعد استعراض النماذج التى تعرضت لتفسير عملية الانتباه نجد أن كل نموذج من هذه النماذج يفسر الانتباه بطريقة مختلفة عن النموذج الآخر ، وقد ركز برودبنت على الطبيعة الاختيارية للانتباه وأشار إلى أن الانتباه ما هو الا مفتاح توصيل بين مصدرين متناقصين من المعلومات وأنه يتم اختيار المثيرات ذات الصلة ببعضها على أساس الخصائص الفيزيقية وقد استخدم برودبنت لفظ مرشح وذلك لتحديد الوظيفه الاختيارية لهذا المرشح لبعض المثيرات عن طريق عدد الوسائل الحسيه والمعلومات المختارة والتى توصل إلى عدد من القنوات ذات السعه المحدوده والتى تصل بين الذاكره طويلة المدى وذلك للسماح بمرور المعلومات الجديده ولكى يتم تعديلها وتخزينها مع المخزونه من قبل . أما دوتش – دوتش فقد ركز على عملية التحليل الإدراكى التى تحدث فور صدور المثير وبعد هذه العملية يحدث إختيار للسلوك البديهى وتختلف نظريه برودبنت عن دوتش فى أنه فى النظريه الأولى الرساله غير المسموعة لاتترجم إلى الشفره فى التحليل الإدراكى ويكون نتيجة ذلك أن الرساله لاتسمع أما فى نموذج دوتش فكل الأحاديث تسمع ولكن واحد فقط هو الذى يتم الإستجابة إليه .

وقد أدخلت تريسمان تعديلات على نموذج برودبنت وإعتمدت فى تفسيرها على تجارب شيرى ١٩٥٣ أو فى نموذجها المعلومات التى لايتم الإصغاء إليها لاترفض تماماً ويعتمد دخول الرساله على الدلالات اللفظية لتلك الرساله . وهى بذلك تتفق فى تفسيرها هذا مع ودوتش وتختلف مع برودبنت وفى نموذج كاهنمان فقد فسر كيفية دفع الفرد لإنتباهه نحو موضوعات معينه وذكر أن النشاط العقلى البسيط يتطلب جهداً قليلاً وإنتباهاً أكبر ويوضح هذا النموذج العلاقه بين الإنتباه ومستوى التنشيط ويرى أنهما مرتبطان .

الفصل الثالث

اضطراب الانتباه

تعريفه ، خصائصه ، وطرق تعديله

الفصل الثالث

اضطراب الانتباه

تعريفه ، خصائصه ، وطرق تعديله

يعتبر مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات التى ظهرت حديثاً ويعكس هذا المصطلح الصعوبات الانتباهية التى تظهر بشكل واضح لدى الأطفال . وقد يصاحب هذا الاضطراب فرط فى النشاط وقد لا يصاحبه .

(Kaval & Forness, 1987, P. 307)

وهذا الاضطراب متغير الصفات وغير واضح المعالم وينتشر بنسبة ٣٪ - ٥٪ لدى الأطفال فى سن المدرسة الابتدائية .

(Biederman & Munir, 1984, P. 330)

ويحدث هذا الاضطراب للأطفال من الثالثة ولكن نادراً ما يتم تشخيصه حتى يدخل الطفل المدرسة ويظهر بدرجة كبيرة فى الذكور أكثر من الإناث .

(Pettijoh & Bankart, 1986, P. 21)

ولتشخيص الأطفال مضطربى الإنتباه يجب الإعتماد على ثلاث مصادر رئيسيه هى الدليل التشخيص الكلينكى DSM - III ، المقابله الشخصيه للطفل ويستخدم فيها قوائم تشخيص سلوك الطفل ، تقارير الأباء والمدرسين عن الطفل فى المنزل والمدرسه .

(Terriet. Moffitt, 1990, P. 897)

وقد تم التمييز بين فئتين من الأطفال مضطربى الانتباه وذلك عن طريق الدليل التشخيصى الكلينكى DSM - III وهما :

(١) فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب فى الانتباه مع فرط النشاط وتتميز هذه الفئة بعدم القدرة على الانتباه ، الاندفاعية ، فرط النشاط .

(٢) فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب فى الانتباه بدون فرط النشاط .
وتتميز هذه الفئة بنفس خصائص الفئة الأولى فيما عدا عدم وجود فرط النشاط .

(American Psychiatric associtiion, 1980, P. 44)

وفى الدليل التشخيصى الخامس للجمعية الأمريكية للدراسات النفسية تم التمييز بين ثلاث أنواع للإضطراب فى الانتباه :

١ - اضطراب الانتباه مع فرط النشاط :

Attention deficit Hyper activity disorder Combined type

وفى هذا النوع يوجد لدى الأطفال ست أعراض أو أكثر لعدم القدرة على الانتباه مع

مصاحبتها لـ ٦ أعراض أو أكثر من فرط النشاط مع وجود الإندفاعية يوجد هذا النوع من الاضطراب لدى الأطفال والمراهقين .

٢ - إضطراب الانتباه بدون فرط النشاط :

Attention deficit Hyper activity disorder / Predomennatly Inattion Type

وفى هذا النوع من الاضطراب يوجد لدى الأطفال ست أعراض أو أكثر لعدم القدرة على الانتباه فى حين يوجد أعراض قليلة لا تدل على الفرط فى النشاط .

٣ - فرط النشاط : Attention deficit Heyper activity disorder / Predomennatly hyper activity disorder

وفى هذا النوع يوجد لدى الأطفال ست أعراض أو أكثر لفرط النشاط فى حين توجد أعراض قليلة لا تدل بدرجة كبيرة على الاضطراب فى الانتباه .

(American Psychiatric association, 1994, PP 78 , 79)

وفى دراسة سابقة للباحثة فى الماجستير ١٩٩٢ لتشخيص هؤلاء الأطفال تم التعرف على أربع فئات للأطفال مضطربى الانتباه وهذه الفئات هى :

١ - الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه فقط ADD
٢ - الأطفال الذين لديهم إضطراب فى الانتباه مع فرط النشاط ADD + H
٣ - الأطفال الذين لديهم إضطراب فى الانتباه مع صعوبات تعلم ADD + LD
٤ - الأطفال الذين لديهم اصطراب فى الانتباه مع فرط النشاط وصعوبات تعلم HDDH + LD

وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن هذه الأنماط تتشابه فى معظم الخصائص ولكن تختلف مع بعضها فى شدة وجود تلك الخصائص . وتتفق تلك الدراسة مع نتائج دراسة كل من سنتول وكارلسون ١٩٨٦ Centauall & Carlson .

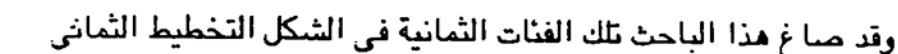
وقد أشارت دراسة كل من ` جين - ألبرت ١٩٩٣ Jeene - Elbert إلى أن هناك فئات فرعية عديدة للأطفال مضطربى الانتباه حيث أجريت تلك الدراسة على ١١٥ طفلا تم تصنيفهم إلى الفئات الأتية :

١ - أطفال لديهم إضطراب فى الانتباه بدون فرط فى النشاط ADD - H
٢ - أطفال لديهم إضطراب فى الانتباه مع فرط فى النشاط ADD + H
٣ - أطفال لديهم إضطراب فى الإنتباه مع صعوبة التعلم ADD + LD
٤ - أطفال لديهم إضطراب فى الانتباه بدون صعوبات تعلم ADD - LD
٥ - أطفال لديهم إضطراب فى الانتباه مع صعوبة فى التعلم والمعارضة غير الحذرة opossitional defiand disorder, ADD + LD + OD

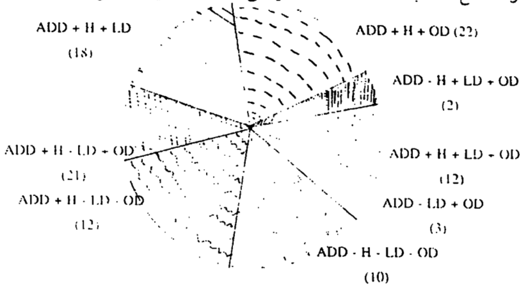
٦ – أطفال لديهم إضطراب في الانتباه بدون صعوبات تعلم ويعانون من المعارضة غير الحذرة ADD - LD + OD

٧ – أطفال لديهم إضطراب فى الانتباه فقط ويعانون من المعارضة غير الحذرة ADD - H + OD

٨ – أطفال لديهم اضطراب فى الانتباه مع فرط النشاط ويعانون من المعارضة عير الحذرة ADD + H + OD



وقد صاغ هذا الباحث تلك الفئات الثمانية فى الشكل التخطيط الثمانى



(Jean C. Elbert, Vol 43, 1993 , P. 29

وقد ميزت النظرة الحديثة بين الاضطراب فى الانتباه وبين فرط النشاط حيث يعانى الطفل الذى لديه اضطراب في الانتباه من مشكلات فى الاحتفاظ بالانتباه وفى القدرة على تحويل الانتباه وتنتشر هذه المشكلات فى الفصل وفى أماكن أخرى .

(Hinshow, 1987, P. 444)

وبالتساؤل عن طبيعة الاضطراب فى الانتباه كما ورد فى DSM . III فقد وجد كما أشار تايلور ١٩٨٠ أن الانتباه مفهوم نفسى وفسيولوجى واسع الإنتشار يشتمل على عدد من الوجوه منها التركيز ، البحث – التروى – الإنتقاء – النشاط – اليقظة ويوجد لدى هؤلاء الأطفال قصور فى معظم هذه المظاهر .

(Prior & Sanson, 1986, P. 306)

وقد ميز الدليل التشخيصى الكلينكى الخامس ١٩٩٤ بين الطفل الذى لديه اضطراب فى الانتباه وبين فرط النشاط وذلك فى الجدول التالى :

الطفل الذى لديه اضطراب فى الانتباه

١ - يجد صعوبة فى مواصلة الانتباه

٢ - عمل أخطاء كثيرة فى الواجب المدرسى العمل - النشاطات الأخرى

٣ - يجد صعوبة فى الاحتفاظ بالانتباه أثناء أداء المهام .

٤ - يصعب عليه اللعب بنشاط .

٥ - يبدو أنه لا يسمع أثناء الحديث المباشر إليه .

٦ - يجد صعوبة فى تنظيم المهام التى تعطى له أو الأنشطة التى يطلب منه عملها .

٧ - يكره الأعمال التى تحتاج إلى جهد عقلى ويتجنبها دائماً

٨ - يفقد الأشياء الهامة الخاصة بالمهام أو الأنشطة مثال اللعب ، أدوات المدرسة ، الأقلام ، الكتب .

٩ - من السهل تشتته بواسطة المثيرات الدخيلة .

١٠ - غالباً ما يكون كثير النسيان (مهمل) فى النشاطات اليومية .

الطفل مفرط النشاط

١ - يأتى بحركات عصبية بيده وقدمه

٢ - كثير الاستدارة فى المقعد أثناء اليوم الدراسى أو فى المنزل .

٣ - غالباً ما يترك أماكن جلوسه فى الفصل أو أى موقع يوجد به .

٤ - غالباً ما يجرى أو يقفز بإفراط من مواضعهم

٥ - غالباً ما يجد صعوبة فى اللعب بهدوء .

٦ - غالباً ما يتحدث بكثرة وإفراط .

(American Psychiatric Association / Fourth Edition, 1994, P. 79)

وللأطفال مضطربى الانتباه خصائص عديدة تميزهم سواء كان ذلك فى الفصل أو فى المنزل . فالطفل فى حجرة الدراسة يواجه صعوبات انتباهية ويعانى من الاندفاعية حيث يجد صعوبة فى إنهاء الأعمال التى تعطى له وغالباً ما يلاحظ على أطفال تلك الفئة أنهم لا يصغون ولا يسمعون ما قيل لهم وتتسم أعمالهم بعدم الدقة ويندفعون فى الاستجابة عند أدائهم المهام كما تزداد أخطاؤهم فى الاختبارات التى تعطى لهم أما فى المنزل . فتتضح الصعوبات الانتباهية في عدم الاستجابة للتعليمات .

(American Psychiatric Association 1980, P. 41)

ويرى بريور أن هذا الوصف يشير إلى أن هؤلاء الأطفال لديهم مشكلات فى القدرة على إستمرار الانتباه والاحتفاظ بالانتباه وتركيز الانتباه لمدة طويلة ويعانون من التشتت وعدم القدرة على التنظيم ويحتاجون إلى سيطرة وإشراف خارجي .

(Prior & Sonson, 1986, P. 309)

ويكمن عدم القدرة على الانتباه لدى هذه الفئة فى التقدم الأكاديمى والوضع الأجتماعى والوظيفى Occupotional حيث يعطى فئة الأطفال مضطربى الانتباه إنطباع بأن انتباههم مغلق ويعملون أخطاء كثيرة فى الواجب المدرسى وأيضا فى المهام التى تعطى لهم . وأيضا يتحولون من نشاط إلى آخر قبل إتمام النشاط الأول ويرجع ذلك لأنهم يلتفتون ورائهم على أى شئ أثناء آدائهم المهمة . وهم لا يستطيعون متابعة الأسئلة خلال العمل المدرسى ويفشلون فى تكميل العمل المدرسى أو العمل النظامى اليومى أو أى واجبات أخرى .

وأيضا يفشل أطفال تلك الفئة فى متابعة المهام التى تتطلب جهد عقلى وأيضا خبرة ويكرهون النشاط الذى يتطلب التركيز والتنظيم .

(Diagnositic and stastical manual of mental disorder, Fourth Edition, 1994, PP. 78 , 79)

وقد أشار كل من دوجلاس وبيترز ١٩٧٩ Dauglas & Peters إلى أن الأطفال مضطربى الانتباه يجدون صعوبة فى التنظيم كما يجدون صعوبة فى القدرة على الاحتفاظ بالانتباه .

وقد ناقش روسنتال وألن ١٩٧٨ Rosenthal & Allen طبيعة الاضطراب فى الانتباه حيث أشار إلى أن هذا الاضطراب يكمن فى التشتت distractability .

وقد أشارت دراسات عديدة إلى عجز وضعف قدرة أطفال تلك الفئة على الاحتفاظ بالانتباه وذلك عند تعرضها لمثيرات غير متصلة مثل (أضواء لامعة – ضوضاء) وهذا يؤدى إلى حدوث ضعف فى الأداء لدى الأطفال مضطربى الانتباه عند مقارنتهم بالأطفال العاديين .

وأيضا وجدت الدراسات أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة فى انتشار الانتباه والاحتفاظ به عندما تتطلب الاستجابة التحكم فى المثيرات الخارجية وأيضا هؤلاء الأطفال يقضون وقتاً طويلاً فى أداء المهام عند مقارنتهم بالعاديين .

(Herbert C. Quay & John's Werry , 1986, P. 117)

وتتطلب معرفة هؤلاء الأطفال تتبع لسلوكهم ونماذج استجاباتهم حيث يلاحظ على الطفل الذى لديه اضطراب فى الانتباه :

١ – صعوبة فى توجيه إدراكه ويشتمل ذلك تعلم شكل ومحتوى الإشارة التى تدخل فى فهم الطفل .

٢ – صعوبة فى إنهاء الأعمال التى تطلب منه فى الوقت المحدد .

٣ – التناقض والتشتت فى الأخطاء والتى تظهر فى الاختبارات التى تطبق عليهم .

ويظهر الطفل الذى لديه اضطراب فى الانتباه اضطراب فى كل من الذاكرة والإدراك والترميز وتكوين المفهوم .

(Kavel & Robert, 1984, P. 107)

وقد أشار كل من روبرت وروس ١٩٧٢ Robert & Ross إلى وجود علاقة بين ضعف التذكر وعدم القدرة على الانتباه وضعف التركيز حيث ظهر ذلك من استجابة الأطفال على اختبار اعادة الأرقام الفرعى لوكسلر .

(Ross, 1976, P. 67)

وقد وجدت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين الاضطراب فى الانتباه وبين الاضطراب العصبى وقد لاحظ بوهلن ١٩٨٥ Bohline أن القصور المعرفى يلعب دوراً فى اضطراب الانتباه وقد استخدمت الاختبارات الأدائية (العقلية) فى التمييز بين هؤلاء الأطفال والأطفال العاديين مثل اختبار الذكاء (لوكسلر) وقد أشارت النتائج أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور فى القدرة العقلية وأنهم يلاقون صعوبة فى التعلم وانخفاض فى الذكاء .

(O' Brien, Obrjut, 1980, P. 282)

وقد أشار الدليل التشخيصى الكلينكى DSM - III على أن هؤلاء الأطفال يكون أداؤهم منخفضا وهذا الضعف فى الأداء يعود بدرجة كبيرة إلى الاضطراب أثناء التطبيق والذى ينتج عنه نقص في الدافعية لدى هؤلاء الأطفال .

(Prior & Sanson, 1986, P. 311)

كما أشار كارلسون أن هؤلاء الأطفال يعارضون مدرسيهم عندما يوجهون إليهم الإشارات لكى ينظموا ما يقوموا به من أعمال .

(Carlson, 1988, P. 428)

بالإضافة للخصائص السابقة لدى تلك الفئة فهناك خصائص أخرى تظهر لديهم وهى القابلية للإستثارة والتشتت وأيضا مجموعة من الأعراض الثانوية مثل العدوانية والإحباط .

(Zagar & Bowers, 1985, P. 337)

ويرى كل من كنج - ويلهام King & Pelham أنه على المستوى السلوكى فإن الأطفال مضطربى الانتباه يعانون من السلوك اللاأخلاقى Conduct disorder وأيضا أشار كل من إدلبروك - وكستلو Edelbrock & Castello إلى أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى العزلة الاجتماعية وأكد ذلك لاهى ١٩٨٧ Lahy . وقد أشار كل من " ستراس وفرام - ولاهى ١٩٨٤ - Struss Fram & Lahy " أنه باستخدام تقديرات المدرسين والأقران ومقاييس التقرير الذاتى فقد تبين

أن هؤلاء الأطفال أكثر قلقاً وخجلاً وأقل قدرة على التحمل كما وصفهم بالبطئ والخمول .

(Hynd & Nienes, 1989, P. 59)

وقد أشار مارشال ١٩٨٩ Marshall في دراسة له أن كواى Quay توصل إلى مجموعة من الخصائص يمكن من خلالها التعرف على أطفال تلك الفئة منها :

١ - الضعف فى التركيز .
٢ - قصور مدى الانتباه
٣ - الاندفاعية .
٤ - عدم القدرة على الانتباه .
٥ - ضعف فى التناسق .
٦ - التعب بسرعة والتوتر الحركى .
٧ - عدم القدرة على المثابرة .
٨ - الاستغراق فى أحلام اليقظة .
٩ - السلبية .

(Marshall, 1989, P. 435)

كما يتصف الطفل الذى لديه اضطراب فى الانتباه بالكسل - عدم النضج Immature ليس لديه الدافعية لانجاز أى عمل غير مستجيب لا يستطيع دفع الانتباه إذا ما طلب منه ذلك (التركيز فى التليفزيون مثلا) ولكن يمكن بالتدريب أن تتحسن قدرته على دفع الانتباه ويأخذ وقتاً طويلاً لتكميل الواجب المنزلى ويماطل فى أداء الواجبات المدرسية وربما يتشاجر مع والديه إذا طلب أحدهما منه إتمام الواجب المدرسى . وقد أشارت تقارير الوالدين عن هؤلاء الأطفال أنهم يتضايقون عند أداء الواجب المدرسى وهم غير منظمين ويظهر ذلك فى

١ - نسيان الكتب المدرسية ، أوراقهم ، الدروس المفروضة عليهم فى المدرسة .
٢ - فقد ممتلكاتهم .

كما يرى كل من ولن - هانكر ١٩٩٠ Whalen & Henker أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة فى تعديل استجاباتهم الإنفعالية مثل (الإنفجار فى البكاء والغضب عندما يقابلون شئ تافه) .

(Belsy Busch, 1993, PP. 889)

وقد أشار كل من بدرمان - نيوكورن - روتر ١٩٩١ Biederman - Newcorn & Rutter أن القلق والاكتئاب والسلوك اللاأخلاقى الذى يوجد لدى تلك الفئة من الأطفال يؤدى إلى حدوث صعوبات فى القدرة العقلية Intellectual disability وقد أكد ذلك كل من فورست وكول ١٩٩٠ Frost & Cole .

(Stephen V. Faraon et al, 1993, P. 616)

وقد أشار دوجلاس ١٩٨٣ Douglas إلى أن هؤلاء الأطفال أداؤهم منخفض على

اختبارات القراءة - والتمييز الإدراكى Perceptual discrimnation وأن زمن الرجع لديهم منخفض .

(Kafeel Klorman, Jeant et al, 1994, P. 206)

وقد أشار كل من باركلى - ديبولا - ماكيورى ١٩٩٠ Barkely, Dupoul & Mumrry أن هؤلاء الأطفال يظهرون تردد بدرجة كبيرة جداً عند أداء أى اختبار وأن لديهم قصور فى تشغيل المعلومات مثل القصور الإدراكى المعرفى .

(David, Sabatino - Hubert Boony, 1994, P. 188)

وقد جمع بيلى فى دراسة له عام ١٩٩٣ خصائص الأطفال مضطربى الانتباه فى إحدى عشرة خاصية هما :

١ - يأتى الطفل بحركات عصبية باليد أو بالقدم .

٢ - يجد صعوبة فى الجلوس منتبه إذا ما طلب منه ذلك .

٣ - يتشتت بسهولة بالمثيرات الخارجية .

٤ - يجد صعوبة فى تحويل الانتباه .

٥ - يجيب على الأسئلة بدون تفكير قبل أن يتم استكمال السؤال .

٦ - يجد صعوبة فى المتابعة خلال تنظيم أى عمل .

٧ - يجد صعوبة فى الاحتفاظ بالانتباه أثناء القيام بعمل معين أو أثناء اللعب النشط .

٨ - يحول انتباهه من نشاط إلى آخر قبل أن يكمل النشاط الأول .

٩ - يصعب عليه اللعب بهدوء .

١٠ - غالباً ما يتحدث بإفراط .

١١ - يبدو عليه عدم الإصغاء عندما يتحدث أحد .

(Betsy Busch, 1993, PP. 8 , 9)

أسباب حدوث اضطراب الانتباه :

اختلفت النظرة الحديثة من قبل الباحثين لهذه الفئة من الأطفال حيث أشار باركلى - روس روس ١٩٨٢ Barkely, Ross & Ross أنه ربما يكون السبب فى حدوث هذا الاضطراب عوامل بيئية وأسرية تتمثل فى :

(١) أساليب تربية الطفل .

(٢) المؤثرات العائلية .

وقد أشار كل من ديفيد وهافمن ١٩٧٧ David & Haffman إلى أن السبب فى حدوث

هذا النوع من الاضطراب هو :

١ - تسمم الرصاص Lead Piosoning

٢ - التعرض للإشعاع rediation stress

٣ - نقص التغذية .

ويرى كل من جونز وسميث Jones & Smith ١٩٧٤ أن الاضطراب فى الانتباه يزداد لدى الأطفال الذين تكثر أمهاتهم فى شرب الكحوليات .

(Jocalivity & Sroufe, 1987, P 1496)

وأيضا يكثر الاضطراب فى الانتباه لدى الأطفال الذين ينتمون إلى أسر جانحة أكثر من الأسر المستقرة .

(O Brien, obrjut, 1980, P. 282)

وقد أشار كل من هانيد - وشوجن Hynd & Schougheny ١٩٨٩ فى تفسير نفسى فسيولوجى يربط بين الاندفاعية والسلوكيات الخاصة التى تميز هذه الفئة وذلك على أساس النظام الكيمائى والتركيبات العصبية وهو أنه ربما يكون السبب هو قصور فى النظام العصبى المرسل neuro Transmitter System .

(David A.SAbskino, 1994, P. 188)

وأيضا ركزت الأبحاث فى أسباب حدوث اضطراب الانتباه على كل من :

١ - العوامل العصبية . ٢ - العوامل الجينية .

٣ - العوامل البنيوية والعقلية . ٤ - العوامل البيئية .

وقد ركز كل من دوجلاس ١٩٨٣ ، وفرجسون وبابيس ١٩٧٩ وسنيتال وسينتال ١٩٨٣ Douglas, Ferguson & Pappas, Zentall & Zentall على الاختلال العصبى neurological disfunction وأفترضوا أن إختلال الميكانيزم العصبى هو السبب فى حدوث اضطراب الانتباه لدى الأطفال .

وقد ركزوا فى ذلك على عدم النضج العصبى neurological immaturity وأيضا حدوث ضعف أو اختلال فى ميكانيزم التنشيط Faulty arousal mechanesim .

ولكن أشار ماكماس McMahan ١٩٨٠ أن الجينات الوراثية هي التى تسبب كثير من المشكلات مثل الهستيريا ، والشخصية غير الإجتماعية وفرط النشاط واضطراب الانتباه .

وقد أشار كل من كسبورن وسنسون ١٩٧٩ أن السبب فى الاضطراب فى الانتباه العوامل البيئية والتى تتمثل فى الضغوط العائلية Family stress وسوء العلاقة بين الآباء .

كما أشار كل من سيرجنت وسيكلتون ١٩٨٥ Segeant & Scholton أن سبب ضعف أداء الأطفال مضطربى الانتباه عند مقارنتهم بالأطفال العاديين حيث وجد أن زمن الرجع أثناء المهام التيقظية يكون منخفض وأكد ذلك كل من دوجلاس وبيترز ١٩٧٩ وروسنتال وألن ١٩٧٨ وروس وروس ١٩٨٢ حيث أشار هؤلاء إلى أن أطفال تلك الفئة تتميز استجاباتهم بالسرعة وذلك لتأخر زمن الرجع لديهم ويفسر ذلك بضعف اليقظة في التأثر بالمثيرات وضعف القدرة على الإحتفاظ بالانتباه وهذا يؤدى بدوره إلى ضعف الأداء فى المهام التيقظية Vigilance Tasks وضعف فى الأداء على الاختبارات الأدائية .

(Herbert C. Quay & John's, 1986, PP.116 , 117)

ومما سبق نجد أن الأطفال مضطربى الانتباه هم فئة من الأطفال يعانون من مشكلات خاصة سواء كانت مشكلات على المستوى السلوكى أو المعرفى أو الاجتماعى وأنه نتيجة لهذه المشكلات يكون هذا الطفل عبء ثقيل على القائمين علي تربيته سواء فى الفصل الدراسى (متمثل فى المدرس ، الأقران) أو فى المنزل (متمثل فى الوالدين والأخوات) كما أنه يكون مشكلة بالنسبة لنفسه كطفل حيث أنه قد لا يكمل تعليمه ويتسرب من المدرسة . ولهذا لابد من إيجاد عديد من الوسائل للتدخل فى تعديل بعض المشكلات التى يعانى منها الطفل وسبق ذكرها لكى نصل بهم إلى القدرة على التكيف سواء على المستوى الدراسى أو المستوى العائلى .

رابعاً : طرق تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه :

مقدمة :

يحتاج الأطفال جميعهم للتنشئة والتقويم ويبذل الآباء والمدرسين كثير من الجهد لتحقيق ذلك ولكن الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه يحتاجون إلى تنشئة أكبر وكذلك يحتاجون إلى إشراف دائم وسيطرة خارجية كبيرة ومتواصلة ويحتاجون إلى جهد أكبر مما يحتاجه الأطفال العاديين فى مثل سنهم وبهذا يكون هؤلاء الأطفال عبئاً على القائمين على تربيتهم سواء ذلك فى المدرسة أو فى المنزل . ولهذا حاولت عدد من الدراسات أن تطرق هذا الباب لتعديل بعض خصائص هؤلاء الأطفال وذلك إما بإستخدام العقاقير أو عن طريق التدخل السلوكى .

أولاً : استخدام العلاج السلوكى المعرفى :

(١) النظرية المعرفية : Cognitive theory

يرى أصحاب النظرية المعرفية أن إكتساب السلوك من البيئة أكبر من أن يكون نتيجة ارتباط استجابات خاصة بمثيرات خاصة مهما كانت قوة الاشتراط . فالإنسان عند تولمان Tolman والذى اشتق علم النفس المعرفى أساساً من أعماله . وقد أخذت النظرية المعرفية فى الاعتبار الجوانب المعرفية التى تثيرها الأحداث والمواقف لدى الفرد .

(أحمد متولى عمر ، ١٩٩٤، ص ٥٠)

وطبقاً لكل من بيك ١٩٦٠ وإنجرام وسكوت ١٩٩٠ Beck. Ingram & Scott فإن الناس لا يتعلمون من خلال القواعد التشريطية أو التعلم الإجتماعى فقط ، بل يتعلمون من خلال التفكير فى المواقف ومن خلال إدراكهم وتفسيراتهم للحوادث التى بهم وطبقاً لكل من ميشيل Miscehel ١٩٧٣ وإنجرام وسكوت هناك أربعة أبعاد معرفية رئيسية يجب الانتباه إليها عند التعامل مع المشكلات النفسية بشكل عام :

(١) الكفاءة أو القصور المعرفى
أى المهارات والقدرات الخاصة والذكاء .

(٢) مفهوم الذات وما تحمله من إعتقادات خاصة عن إمكاناتنا الشخصية وقدراتنا .

(٣) المواقف والإتجاهات التى نتبناها عن المواقف والأشخاص .

(٤) التوقعات التى نتبناها عند التفاعل مع المواقف الخارجية نحدد نوع المشاعر التى تنتابنا فى هذه المواقف وشدتها وإستمرارها .

(عبد الستار إبراهيم ، وأخرون ، ١٩٩٣ ، ص ٥٨)

وقد أكد إليس ١٩٦٢ Ellis على دور العوامل المعرفية فى الاضطرابات الإنفعالية وخاصة القلق وقد طور باكنجبام ١٩٧٧ Mcichenbaum هذا التكنيك واستخدمه فى تعديل اضطرابات أخرى .

وقد ركز أصحاب تلك النظرية على الانتباه وأيضا المحتويات العقلية الأخرى فعلى سبيل المثال بواسطة حساب الأداء العقلى Performing mental erithmetic والوسط المحيط وذلك بالتركيز على أفعال ذات نوعية خاصة أمكن تعديل العديد من الخصائص

(Kenneth Granvill, 1985, P. 253).

العلاج المعرفى السلوكى

مقدمة :

واضع هذه النظرية هو دونالد هربرت ميكنبوم وهو أمريكى الأصل ولد فى مدينة نيويورك وبداية هذه النظرية أو النموذج قد بدأت أثناء تدريب ميكنبوم لمرضى الفصام أثناء دراسته للدكتوراه على تنمية نوع من الحديث الصحى وذلك باستخدام أساليب الاشتراط الإجرائى . وقد قام ميكنبوم تأسيساً على البحوث التى ظهرت أن الأحاديث الخاصة (الذاتية) الظاهرة والداخلية تؤثر على سلوك الأطفال . بالتعرف على إمكانية استخدام التدريب على التعليمات الذاتية مع الأطفال زائدى النشاط والأطفال الذين لديهم إندفاعية وقد تبين أن الأطفال المندفعين Impulsive فى الدراسات المختبرية قد إستخدموا حديثهم الخاص بطريقة مختلفة عما استخدمه الأطفال المترددون فى مواقف اللعب وقد طور ميكنبوم برنامج لتدريب الأطفال زائدى النشاط والمندفعين ليتحدثوا إلى أنفسهم بشكل متمايز بحيث يمكنهم أن يفهموا المهام التى تدخل فى المشكلات التى يتعاملون معها بشكل أفضل . وأن يطوروا أساليب ووسائط لفظية ويستخدموها فى توجيه ومراجعة وضبط سلوكهم .

(محمد محروس الشناوى ، ١٩٩٤ ، ص ١٢٣)

ويشتمل العلاج السلوكى المعرفى على عدد من الاستراتيجيات والأجراءات وهذه الطرق تتبع عدد من النظريات المختلفة ولكن هذه الاستراتيجيات تم صياغتها بواسطة كاندل ١٩٨٥ Kandall .

وتؤكد استراتيجيات العلاج السلوكى المعرفى على :

١ – عملية التعلم وإمكانية إحداث تأثير فى البيئة .

٢ – التركيز على استراتيجية تشغيل المعلومات في كل من تطور وعلاج اضطرابات الطفولة .

(Keiths , Dobson, 1988, P. 167).

وقد انبثقت نظرية العلاج السلوكى المعرفى للأطفال من نظرية التعلم المعرفى Cognitive learning Theories والتي تقدم كما أشار كل من كاندل وهولن ١٩٧٩ Kendall & Hollon ظاهرة التحكم الذاتى .

يعرف العلاج السلوكى المعرفى بأنه مدخل يتم من خلاله تحديد وتقييم وتتابع السلوك ويركز هذا المدخل على تطور وتكيف السلوك وأيضا نتيجة السلوك غير التكيفى من خلال هذا المدخل يتم تعديل العديد من المشكلات الكلينكية مثل القلق والإكتئاب والعدوان وغيرها من

الاضطرابات ويستخدم هذا التكنيك في تعديل سلوك كل الأشخاص ويشمل ذلك الأطفال والمراهقين والكبار وفى أماكن مختلفة فى المنزل وفى المدرسة والعمل . وقد وجد تداخل بين كل من الأساس المعرفى Cognitively based والعلاج السلوكى المعرفى والنظرية المعرفية حيث أن كل منهما يتضمن نفس المحتوى حيث إنهما يعتمدان على العمليات المعرفية وتخيل السلوك المشكل ووضع خطة للعمل على علاجه حيث أن العلاج السلوكى المعرفى يعمل على تغيير السلوك بعدة طرق واضحة هى (التدخل المعرفى - لعب الدور - التعزيز الإيجابى) .

(Ala Nekazdin, 1994, P. 4).

وقد أشار كل من دوش - هيرت ١٩٨٩ Dush & Hirt أن العلاج السلوكى المعرفى إستراتيجية تصلح لتعديل سلوك الأطفال الذين لديهم مشكلات وقد أكد هذان الباحثان على أهمية هذا العلاج في عديد من دراساتهم على الأطفال ويرجع ذلك لأن هذا النوع من العلاج يركز على مساعدة الأطفال على النمو وهو يركز على الاستراتيجيات المعرفية التى ترتبط بالسلوك المراد تعديله كما أنه يعطى الأطفال عديد من المهارات المعرفية ومن أشار إلى ذلك ولن وأخرون ١٩٨٥ Whalen et al .

(Jo Sepha, Durlak, 1991, P. 205)

وقد وجد أن العلاج السلوكى المعرفى يؤكد على تحليل الفرد والتحكم فيها وقد أثبتت عديد من الدراسات فعالية هذا النوع من العلاج عند استخدامه لمدة قصيرة من الزمن حيث إنه يؤدى إلى تغير السلوك لدى الأطفال مضطربى الانتباه مثل تقليل مستوى النشاط ، تزايد فى نشاط السلوك ، السرعة فى إتمام المهام الأكاديمية .

(Mildred A. O' Brien, 1986, P. 287)

هدف العلاج السلوكى المعرفى :

يهدف العلاج السلوكى المعرفى إلى المساعدة على نمو وتطور مهارات التحكم الذاتى ويعكس استراتيجية حل المشكلات وهذه الخصائص يوجد بها قصور لدى الأطفال مضطربى الانتباه .

(Howard Abikoff, 1991, P. 20)

مبادئ العلاج السلوكى المعرفى :

أشار بريسلى ١٩٧٩ أنه يوجد عدد من المبادئ الثابتة لهذا النوع من العلاج هى :

١ - أنه يركز على التغير المعرفى الذى يجعل الفرد نشط مما يؤدى إلى نجاح العلاج.

٢ - التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله .

٣ - التأكيد على العلاج الذاتي الذي يعتمد على قدرة الفرد على رؤية وتنظيم وتقرير السلوك المكتسب .

٤ - التركيز على التفاعل مع بيئة الفرد وهذا ماأشار إليه لونيو وآخرون ١٩٨٠ .

(D. Kim Ried, 1981, P. 94)

خصائص العلاج السلوكي المعرفي وأهميته في تعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه :

وقد أشار كل من إلندر - هبرت Linder & Hebrt ١٩٨٥ إلى فعالية استخدام العلاج السلوكي مع استخدام التعزيز الخارجي external reinforcement حيث يكون الطفل أكثر نشاطا وأكثر مساهمة في هذا البرنامج .

ويفترض هذا البرنامج نموذج له ثلاث مراحل للسلوك هي :

١ - مباشرة الحديث مع الآخرين .

٢ - الحديث الصريح للطفل .

٣ - الحديث الكامن أو الداخلي للطفل .

وفي هذا البرنامج يكون الطفل إجتماعياً أكثر بالنسبة للكبار والمحيطون به ويساعد هذا البرنامج على نمو اللغة والتخيل لدى الطفل . وقد طور ماكنجبام Meichinbaum هذا البرنامج بناء على هذا النموذج حيث أن حالة القصور في التحكم اللفظي Verbal Control deficit والتي يعاني منها الأطفال مضطربي الانتباه وتساهم في مشكلات التحكم الذاتي Self Conted Control وهذا يؤدي بدوره إلى الضعف في الأداء لدى هؤلاء الأطفال حيث أن هذا البرنامج يركز على نمو التحكم الذاتي لدى هؤلاء الأطفال وقد أورد لويد Lioyd ثلاث خصائص لبرنامج تعديل السلوكي المعرفي هي :

(١) يفعل التلاميذ أي طريقة لكي يكسبوا رضاء مدربيهم نتيجة التعليمات التي تعطى لهم .

(٢) استخدام اللفظية Verbalization في هذا البرنامج تساعد التلاميذ على أن يكونوا أكثر فعالية .

(٣) الخطوات المتتابعة تجعل الطفل يشرع في حل مشكلاته .

(Mildred A. O; Brien, 1986, P. 209)

وقد تطور العلاج السلوكى المعرفى بحيث أنه يؤدى إلى تحسن مباشر عند مقارنته مع باقى التدخلات الأخرى حيث أشار جتلمان ١٩٨٠ Gittelman إلى أن العلاج السلوكى ذو فعالية فى مساعدة الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه فى سن المدرسة حيث أن الطفل يشارك بفاعلية فى :

(١) التخطيط للبرنامج .

(٢) وضع أهداف البرنامج .

(٣) التعرف على التقدم .

(٤) إختيار الحافز المختار .

(Belsy, 1993, P. 14)

واستخدام تكنيك العلاج السلوكى المعرفي يؤدى الى تحسن لدى الأطفال فى كل من الأداء الأكاديمى وعلى المستوى السلوكى .

أولاً : التأثير على الأداء الأكاديمى :

حيث أن الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه مع فرط النشاط لديهم ضعف فى مواصلة الأداء كتلاميذ الصف الذى ينتمون إليه والتقديرات على الإختبارات وصعوبة فى إتمام الواجب المنزلى وهذا الضعف الأكاديمى يساهم فى إستراتيجيات البحث الإدراكى Perceptual search وإلى الإسلوب الإندفاعى فى حل المشكلات وهذا بدوره يؤدى إلى عدم التنظيم Diorganized وعدم الدقة فى العمل وقد أشار كل من ماتنسكى – مدل ١٩٨٨ Moitinsky & Medell إلى أن استخدام التدخل المعرفى فى دراستهما يؤدى إلى حدوث تحسن فى الوظائف الأكاديمية Academic Improves والأداء فى القراءة Reading Performance وقد إعتمد فى ذلك على الإختبارات التحصيلية .

ثانياً : التأثير على السلوك :

يوجد لدى الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه فى الفصل أو فى المنزل بعض الخصائص على المستوى السلوكى وهى الإندفاعية ، العدوانية ، ضعف فى التفاعل مع الأقران ، ضعف فى المهارات الإجتماعية وقد أشار كل من " ريد وبروكويسك ١٩٨٧ Reid & Borrowske إلى أن استخدام تكنيك العلاج السلوكى المعرفى يؤدى إلى التحسن وقد ظهر ذلك فى تحسن التقدير على مقياس تقدير سلوك الطفل لكونر . وقد ظهر ذلك فى تحسن التقدير على مقياس سلوك الطفل لكونر . وقد ظهر التحسن واضحاً بعد متابعة استمرت عشرة شهور

من تطبيق البرنامج . وقد أشار كل من كندل - ربر ١٩٨٧ Kendall & Reber إلى فعالية هذا التكنيك فى تعديل الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال .

(Howard A bichoff, 1991, P 207)

وقد استخدم دوجلاس - بارى وآخرون ١٩٨٦ Douglas, Parry, Morton العلاج السلوكى المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وقد قرروا أن هناك إختلافات واضحة فى متابعة هؤلاء الأطفال بعد العلاج على مقاييس القراءة الشفوية Oral reading والفهم الشفوى Oral Compehonsion وقد استنتج لويد ١٩٨٠ فى دراسة إضافية أن برنامج CBM قد أظهر فعالية كبيرة فى تعديل السلوك الإجتماعى ومهارات الكتابة باليد Hand Writing Skills ومهارات بداية العمل Work attak Skills .

(Mildred A. O.Brien, 1986, P 288)

مكونات التدخل السلوكى المعرفى :

أشار لويد ١٩٨٠ Lioyd أن العلاج السلوكى المعرفى يشتمل على عدد من إستراتيجيات أو تكنيكات العلاج الذاتى Self treatment Techenqus وهما :

١ - التوجيه الذاتى Self guidance
٢ - اللفظية الذاتية Self Verbalization
٣ - التعليم الذاتى Self Instruction
٤ - رؤية الذات Self montiring
٥ - التقرير الذاتى Self recording
٦ - التعزيز الذاتى Self rienforcement
٧ - الاستدعاء الذاتى Self rehearsal
٨ - الحديث الذاتى Self Talking

(D. Kim Reid, 1981, P 94)

وقد قام كل من ماكنجبام ١٩٧٧ Meichenbaum ودوجلاس ١٩٨٠ Douglas بوصف هذه التكنيكات وأضاف إليهما كل من :

(١) النمذجة المعرفية Cognitive model
(٢) استراتيجية الحل الشخصى للمشكلات Interpersonl problem solving .

(Howard Abikoff, 1991, P 205)

وقد أشار كل من هالن - لويد - جرافس ١٩٧٩ Hallahan, Lioyd Y Graves عند

استخدام هذه التكنيكات فلابد أن يعرف الأفراد أى الأشياء صحيح أم خاطئ ملائم وغير ملائم حيث إن التعليم الذاتى يتطلب .

١ - نمذجة المهمة أو السلوك بواسطة المدرس أو المدرب الذى يصف بدقة ما يفعله هو أو هى.

٢ - أداء المهمة أو السلوك بواسطة الأفراد بينما المدرس يتكلم .

٣ - أداء المهمة أو السلوك بواسطة آخرين بينما الطفل أو الطفلة يتكلمون عن المهمة .

٤ - أداء المهمة أو السلوك بينما يتكلم الأفراد الآخرين عن المهمة .

٥ - حدوث تزامن بين التعليم الذاتى وأداء المهمة .

وقد أشار هالن وآخرون ١٩٧٩ Halen et al إلى أن التعليم الذاتى يؤدى بفاعلية إلى تحسين السلوك الكتابى .

(D. Kion Reid, 1981,. P. 94)

وقد أشار أبيكوف ١٩٨٨ Abikoff إلى أن استخدام تكنيك التعليم الذاتى لمدة أربعة أشهر يؤدى إلى تحسن المهارات الأكاديمية وأيضا أشار كل من فريد لنج وأوليرى ١٩٧٩ Fried Ling & Oleary إلى أن التعليم الذاتى يكون فعال فى تطور مهارات المنافسة .

(Howard Abikoff, 1991, P. 206)

والتعلم الذاتى هو أحد استراتيجيات العلاج السلوكى المعرفى ويستخدم لعلاج الأطفال وهو عبارة عن :

" تصريح ذاتى مباشر فى شكل حوار خارجي يستخدمه الأفراد فى حل مشاكل الأطفال " .

وهذا الأسلوب يحدث أتوماتيكيا وربما يلاحظ عندما يحاول الأفراد تعلم مهمة جديدة والتعلم الذاتى يقدم للأطفال ويعلمهم " استراتيجية التفكير أو يعلمهم كيف يفكرون وليس لماذا يفكرون " وهو يتبع عمليات حل المشكلات .

وقد وصف كل من فوجتسكى ولوريا Vggotsky & Luria هذه العملية من خلال العلاج اللفظى للسلوك Verbal mediation .

حيث وضع فوجتسكى فرضية أن اللفظية الذاتية InternaliZation of Verbal تعتبر المفتاح الذى من خلاله يستطيع الطفل أن يسيطر على سلوكه .

وقد طور هذه النظرة كل من جرافيس ١٩٦٨ ، ميللر وسيلتون ، فلافل ١٩٧٠ ، Jarvis Miller , Shelton & Falvell حيث ذكروا أن قيمة تلك النظرية تكمن فى تعليم الطفل كيف يظهر اللفظية الذاتية فى شكل سلوك وأيضا يتم من خلالها أيضا كما ذكر كل من كويلاند

١٩٨٣ وزيفين ١٩٧٩ (Copeland & Zivin) تعليم الطفل تطور الحديث الذاتى المباشر Self directed Speach .

وأيضا قدم كل من ميشيل وكولجس ١٩٧٤ Mischel & Colleagues أبحاثهم التى تدرس ظاهرة الإشباع gratification والتى تتحدث عن استراتيجية الإنتاج الذاتى Self - Generaated وهى تشبه التعلم الذاتى وأيضا الثناء الذاتى Self - Prasing والتى تعلم الطفل من خلالها أن يخفض الإحباط الذى ينتج عن فشله فى المهام التى تعطى لهم .

وقد أشارت الدراسات استراتيجية التعلم الذاتى لتعديل المشكلات التربوية ويستخدم أيضا فى حالة الأطفال فى سن أقل من خمس سنوات ويستخدم مع الأطفال لديهم صعوبات فى التعلم .

(Keiths, DoB Son, 1988, Pp182 , 188)

وتركز استراتيجية التحكم الذاتى على كل من رؤية الذات - والتعزيز الذاتى وتدور هاتين الاستراتيجيتين حول رؤية وتقدير التلاميذ للمكسب الأكاديمى والسلوك الإجتماعى ومكافأة أنفسهم . ويدور التدريب حول تعليم الأطفال كيف يلاحظون ويسجلون السلوك المكتسب وأيضا كيفية تقييم هذا السلوك وتحديد المكافأة التى يستحقونها . وقد أشار كل من أورلى - وترويكتى O'Leary & Turkewity أن كلا من التعزيز الذاتى ورؤية الذات هما الوسيلة الأولى لكى يكتسب من خلالها المحافظة على السلوك داخل الفصل ويتم مكافأة التلاميذ لأنفسهم بناء على مدى توافق تقديراتهم مع تقديرات مدرسيهم وقد أشارت النتائج أنه يمكن المحافظة على السلوك المنظم داخل حجرة الدراسة عن طريق تعليمهم تقييم وتعزيز السلوك المكتسب وقد استخدم كل من هاينشو - هاينكر ولهان ١٩٨٠ Hinshaw, Henker & Whalen كل من رؤية الذات والتعزيز الذاتى فى زيادة تفاعل الأطفال مع أقرانهم .

(Frank R. Brown, et al, 1985, P. 524)

وقد أشار كل من باركلى - وكوبلاند ١٩٨٠ Barkely & Copeland إلى أنه من خلال رؤية الذات والتعزيز الذاتى أمكن تعديل سلوك أداء المهام داخل الفصل الدراسى حيث تكنيك التعزيز الذاتى يجعل الطفل أكثر دافعية وأكثر حضور Persistence ويكون لهذا فائدة فى تحسين القدرة الحسابية لدى هؤلاء الأطفال .

(Howard Abikoff, 1991, P. 208)

وقد ذكر كل من وايت - هال - ساندر ١٩٧٤ تلك النتيجة حيث أشار كل من رؤية الذات - والتعزيز الذاتى ذو فعالية فى تعديل السلوك الاجتماعى .

(D. Kim Reid, 1981, P. 94)

وبناءاً على ما سبق وجد أن العديد من الدراسات أثبتت فعالية هذا النوع من العلاج فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه سواء كان هذا على المستوى السلوكى أو الإجتماعى أم الأكاديمى . حيث أشارت تلك الدراسات أن تكنيكات العلاج السلوكى المعرفى تجعل الطفل أكثر دافعية فى تقبل ما يطلبه منه الباحث حيث يكون الطفل أكثر إيجابية ولهذا سوف تستخدم الدراسة الحالية هذا التكنيك فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه .

ثانياً : استخدام التعلم بالملاحظة النموذجة :

مقدمة :

تعتبر نظرية التعلم بالملاحظة كما صاغها باندورا ١٩٦٩ Bandura إحدى النظريات المعاصرة التى أثرت فى تطور حركة العلاج السلوكى للطفل ولعل أهم إسهامات باندورا فى مجال العلاج السلوكى دراساته وتجاربه على الأطفال التى حاول أن يبين فيها أن كثير من الجوانب المرضية فى سلوك الأطفال يمكن تعلمها عن طريق القدوة . وقد بين باندورا من خلال دراساته هذه أن عملية التعلم الإجتماعى عملية نشطة وتحتاج إلى شروط تضمن نجاحها من :

١ - إعطاء تعليمات لفظية خلال ملاحظة النموذج .

٢ - إثارة الدوافع والإهتمامات الشخصية للطفل تحثه على أن يتعلم الأشياء بسرعة .

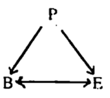
(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٩٣ ، ص ٥٧)

ويرى باندورا أن الشخصية الإنسانية تتشكل نتيجة للتفاعل بين المؤثرات الخارجية والداخلية علي حد سواء ولكن توجد ثلاث إختلافات أساسية لحدوث هذا الإتصال . أول هذه الإتجاهات هو النظر إلى الفرد والبيئة كما لو كانا كيانين مستقلين يتحدان بطرق مختلفة لإحداث النتاج السلوكى . فيمكن تمثيل هذا الإتجاه بالمعادلة :

$$B = F(P.)\,E$$

حيث إن السلوك (B) هو دالة للمتغيرات الذاتية المستقلة P والمتغيرات البيئية المستقلة (E) . والإتجاه الثانى هو النظر إلى الفرد والبيئة كسببين معتمدين على بعضهما لإحداث الأثر السلوكى . وليس كأسباب مستقلة عن بعضها البعض وتتمثل هذه النظرة فى الصورة التالية : $B = F \; (P \text{-------} E)$ وقد إنتقد باندورا هذا التصور لإنه يقصر السلوك على مجرد نتاجاً للتفاعل ولا يعرف بأنه السلوك نفسه ويدخل كجزء متكامل من العملية السببية . أما الإتجاه الثالث فهو يصدر السلوك والمحددات الفردية والبيئية كما لو كانت جميعها نظاماً متشابكاً من

التأثيرات المتبادلة أو المتماثلة وهذا ما يطلق عليه باندورا بالحتمية المتبادلة Recipecal determinism



وتلعب العمليات المعرفية دوراً مركزياً فى نظرية التعلم بالملاحظة .

(جورج إم عازدا ١٩٨٦ ، ص ص ١٤٤ ، ١٤٥)

ويرى باندورا ١٩٧٧ Bandura زن هناك مصادر مختلفة لإكتساب السلوك من أهم هذه المصادر التعلم بالملاحظة . أى أن السلوك يمكن أن يكتسب من ملاحظة الفرد لسلوك الآخرين وهو ما يعرف بالتعلم بالنمذجة .

(أحمد متولى عمر ، ١٩٩٣ ، ص ٤٤)

ويولى باندورا ١٩٧٧ إهتماماً خاصاً بالتعلم عن طريق النمذجة ويرى أنه لابد من وجود أربع عمليات أساسية لحدوث التعلم بالنمذجة :

(١) عملية الانتباه : Attentional Processes

فهو يرى أن الأشخاص لا يستطيعون التعلم بالملاحظة إذا لم ينتبهوا للنموذج السلوكى ومن ناحية أخرى فإن النموذج لابد أن يكون مؤثراً على الشخص الملاحظ حتى ينتبه لسلوكه ويوفر قدر من إدخال المثيرات النموذجية كى يتم التعليم .

(٢) عمليات الإحتفاظ : Retention Process

فإن الأفراد قد يتأثروا بسلوك النموذج الذى شاهدوه إذا لم يتذكروا المادة المراد تعلمها (أى القدرة على الحفظ) .

(٣) عمليات الأداء الحركى : Motor Receptor Process

حيث إن المهارات لا تؤدى من خلال الملاحظة بمفردها ولا من خلال المحاولات والأخطاء ولكن تؤدى من خلال عملية الممارسة . ثم عمل تغذية مرتدة لهذا الأداء لكى يتم علاج القصور فى جوانب السلوك وتتكرر الممارسة حتى يتم التعلم .

(٤) عمليات الدافعية : Motivational Processes

من المحتمل أن تنطفئ الإستجابات المتعلمة عن طريق الملاحظة إذا لم يتم تدعيمها أو إذا تم عقابها . فلابد من توافر شروط باعثة مناسبة حتى يمكن أداء الإستجابة .

(أحمد متولى عمر ، ١٩٩٣ ، ص ٤٥)

الأحداث النمذجة
Model of
Event

→

عمليات الإنتباه
Attentional Processes

- المثيرات النمذجة
- القابلية للتمييز
Distinctiveness
- التأثير المتوازن
Affective Valance
- التعقيد Cimplexity
- السيطرة Ptevalance
- القيمة الوظيفية
Functional Value
- خصائص الملاحظة
Observer Characteristics
- مستوى التنشيط
Arausal level
- تركيز الإدراك
Precpetual set

→

عمليات الحفظ
Retention Processos

- التغير الرمزى
symbolic Coding
- التنظيم المعرفى
Cognitive Organiyation
- الترديد الرمزى
Symbalic rehearsal
- إعادة الأداء الحركى
Motor rehearsal

→

عمليات الأداء الحركى
Motor Preceptual Processes

- القدرة الجسمية
- توفير مكونات الإستجابة
component Respose
- الملاحظة الذاتية للمستخرجات
Self observation
- التغذية المرتدة الدقيقة

→

عمليات الدافعية
Mativational Process

- التدعيم الخارجى
External Reinforcement
- الدعيم البديل
Vicarious Remforcement
- الدعيم الذاتى
Self Reinforcment

→

التدريب على الأداء
Matching
Performance

(باندورا عن: أحمد متولى عمر ، ١٩٩٣ ، ص ٥٢)

وطبقا لباندورا هناك على الأقل متغيران رئيسيان بالإضافة إلى الدافعية يؤثران على عملية الانتباه الأول يرتبط بخصائص النموذج والثاني يرتبط بخصائص الفرد الملاحظ ففي دراسة قام بها روزنبلث ١٩٥٩ Rosenbilth وجد أن الأطفال بصورة عامة كانوا أكثر إنتباهاً إلى أنماط سلوك النموذج الذي يرعاهم بصورة مستمرة أكثر من النموذج الذي أوقف الرعاية أثناء التفاعل الإجتماعي المبدئي . وقد وجد " يوسن وليفي " أثناء لعبة تفضيل الصور أن النموذج الأكثر دفئاً ورعاية للطلاب اجتذب الانتباه أكثر من النموذج المحايد . وفي دراسة أخرى " ليوسن " أشارت إلى أن الأطفال الأكبر سناً قادرين على نشر الانتباه بطريقة استراتيجية أكثر من أطفال ما قبل المدرسة . وطبقاً لنتائج تلك الدراسة فإنها تقدم دليل على وجود صلة بين الانتباه والتعلم عند الأشخاص الملاحظين .

(جورج إم عازدا ، ١٩٨٦ ، ص ١٨٠)

وسوف يعتمد في الدراسة الحالية على نظرية باندورا في التعلم بالملاحظة (النمذجة) في أحد البرامج الخاصة بتلك الدراسة .

والنمذجة هي إسلوب علاجي له فعالية كبيرة حيث يتم نسخ أو نمذجة السلوك المطلوب بواسطة شخص وتستخدم النمذجة في علاج عديد من المشكلات وهي عبارة عن إكساب مهارات إجتماعية . وكانت ترتبط قديماً بتكنيك السيكودراما Psychodrama وقد أشار كل من ولسون – أوليرى ١٩٨٠ Wilson & Oleary أن النمذجة لها دور فعال في مساعدة الأطفال الذين يعانون من مشكلات .

(J.E Orme, 1984, P. 213)

وتوجد أشكال كثيرة للعلاج عن طريق النمذجة منها :

أ – النمذجة الحية Live modeling

ب – النمذجة الفيلمية Filme modeling

وتستخدم النمذجة الحية للأطفال في سن ثلاث سنوات وفيها يتم تعديل سلوك الأطفال الخاص بالخوف من الحيوانات (القطط – الكلاب) بينما تستخدم النمذجة الفيلمية في تعديل السلوكيات الخاطئة وخاصة السلوك الإجتماعي ، والغرض من هذا النوع من النمذجة هي التدخل لتعديل سلوك يحتاج إلى ملاحظة خاصة كما أن استخدامها يتيح الفرصة لأن يكون التدخل أكثر فعالية وذلك للأسباب الآتية :

(١) سهولة التحكم في المكان .

(٢) سهولة التحكم في المشاهد التي يحتويها بأن يتم إرجاع المشهد ، إبطاؤه .

وتستخدم النمذجة الفيلمية (عن طريق شريط الفيديو) فى تعديل السلوك وخاصة السلوك العدوانى وأيضا يستخدمه الآباء كتكنيك ليشاهدوا تحسن أداء الأبناء سواء كان ذلك في المدرسة أو في المنزل . وقد أشار كل من بيك - كوك - ريفر ١٩٧٨ Peek, Cooko, Raver إلى أن النمذجة تستخدم فى تعديل سلوك الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ومعرفية ، حيث يتم نمذجة الأشياء التى يستخدمها هؤلاء الأطفال بواسطة أقرانهم ويكون ذلك تحت إشراف المدرس حيث يطلب المدرس من الطفل النظر إلى الطفل (النموذج) عندما يؤدى السلوك .

(Alan E. Kazdin, 1994, P. 302)

واستخدام التعلم بالقدوة يؤدى إلى إكتساب كثير من المهارات الإجتماعية فعن طريقه يمكن إحداث تغيرات سلوكية إيجابية في العديد من أنوا ع السلوك البسيط والمركب مثل (الطلاقة اللغوية بين الأطفال المصابين بصعوبة الكلام) . وقد أشار .. Neiswort ١٩٩٠ إلى أن عن طريق النمذجة يمكن تطوير الحكم الخلقي المقبول إجتماعياً حتى بين الأطفال المتخلفين والمضطربين عقليا كما تعاون لوفاس مع مجموعة من زملائه ١٩٨٧ Lavas, Freitage & Nelson فى استخدام عرض النماذج فى تعلم الأطفال القدرة على الرعاية الذاتية (غسيل الوجه - ترتيب الحجرات ، الإستحمام) .

(عبد الستار إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣ ، ص ١٠٥ ، ١٠٦ ، ١٠٨)

وقد أشار كل من باندورا وروس ١٩٦٣ Bandura & Ross إلى أن التعرض للنماذج له ثلاث آثار مختلفة على سلوك الشخص الملاحظ هى :

أولاً : أثر التعلم بالملاحظة :

وفيه يتم تعليم الشخص الملاحظ إستجابات جديدة عن طريق مراقبته لسلوك أفراد آخرين .

ثانياً : الأثر المانع للكف :

ومن خلاله تقوى أو تضعف الإستجابات المتاحة من قبل الشخص الملاحظ .

ثالثاً : أثر التيسير الإجتماعى :

وفى هذا الأثر يتم تتبع الإستجابة لدى الشخص الملاحظ حيث أن هذه الاستجابة كانت موجودة لديه من قبل .

(Bednor, et al, 1974, P. 157)

وهناك عدد من العوامل التى تؤثر فى فعالية النمذجة هى :

(١) التدعيم :

وجد أن إكتساب السلوك عن طريق النمذجة يعتمد إلى حد كبير على التعزيز وملاحظة شخص لآخر يجرى تعزيز سلوكه وينتج عن ذلك تكرار مثل هذا السلوك من قبل الشخص الملاحظ . وعلى النقيض من ذلك فملاحظة شخص لآخر يجرى معاقبته يؤدى إلى كف مثل هذا السلوك من قبل الملاحظ وهذا ما أشار إليه كل من كونور ١٩٦٩ Connor ولوفاس وبيرش ١٩٦٦ Lovaas & Berich .

(Bednor, et al, 1974, P. 157)

(٢) مماثلة مثيرات النموذج لمواقف الحياة العادية :

يمكن أن ينتج إكتساب الاستجابات عن ملاحظة أداء نموذج يقوم بعمل حى فى البيئة والتوضيح المحسوس يفيد بصورة عامة فى محاكاة الأطفال سلوك والديهم . كما يرى "جولدستين" Goldsten أن النمذجة تكون أكثر تأثيراً إذا ظهرت السلوكيات المراد تقليدها بوضوح وبطريقة مفضلة وإذا تم ترتيب السلوكيات بحيث يظهر السلوك الأقل صعوبة أولا يليه السلوك الأكثر صعوبة مع تكرار هذه السلوكيات حتى يضمن حدوث التعلم

(٣) الترميز اللفظى :

وقد وجد أن الذى ينمى عملية التعلم من خلال النموذج هو الترميز اللفظى وفيها يتم تحويل المعلومات البصرية إلى رموز لفظية .

(Bednor, 1974, P. 158)

كما أن الترميز اللفظى له أهمية كبيرة في تفسير السرعة فى الإكتساب والإحتفاظ طويل المدى والذين يوجدان فى التعلم بالملاحظة . كما أن تحويل المعلومات البصرية إلى رموز لفظية تكون أكثر قابلية للتخزين وتصبح متاحة للإسترجاع .

(جورج إم عازدا ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٥)

(٥) التدريب ،

وهو عبارة عن إعادة تكرار السلوك حتى يتم نسخ الاستجابات والتدريب يكون له أهمية كبيرة جداً وخاصة إذا كانت الاستجابات المراد تعلمها معقدة .

(Lazaz, 1989, P. 63)

كما تتوقف فعالية القدوة كإسلوب علاجى على شروط عديدة أيضا أهمها .

١ - وجود قدوة فعلية أو شخص يؤدى النموذج السلوكى المطلوب إتقانه .

٢ - وجود قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك . (وذلك لأن الطفل لكي يتقن أداء سلوك معين يجب أن يلاحظ أمامه تأدية هذا السلوك من قبل ، سواء كان هذا النموذج يقوم بهذا السلوك فى مواقف فعلية أو كان معروضاً أمامه فى مواقف أو مشاهد رمزية .

٣ - أن يكون النموذج مقبولاً من الطفل .

وتتوقف معايير قبولهم على كثير من المحكات منها :

١ - التشابه فى العمر .

٢ - جاذبية النموذج .

٣ - توافق القيم .

٤ - التماثل فى بعض الخصائص الشخصية بين الطفل والنموذج .

وتزداد فاعلية التعلم بالنموذج عندما يكون عرض النموذج السلوكى مصحوباً بتعليمات لفظية تشرح ما يتم أو تصف المشاعر المصاحبة .

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٣ ، ص ١٠٩ - ١١٢)

ولقد إستخدم باندورا ١٩٦٩ ، ١٩٧١ النمذجه أو التعلم بالملاحظه مع الأطفال بصفه خاصه وقد إستخدم هذا التكنيك الخاص والأكثر فاعلية لتعلم السلوكيات الصحيحه وإضعاف أو القضاء على السلوكيات غير الصحيحه .

وهذه المهاره فى تعلم السلوكيات يمكن تعلمها من خلال ملاحظة أشخاص آخرين . وملاحظة الآخرين يمكن من خلالها تخفيض الخوف والقلق وأيضاً من خلال الملاحظه يمكن تعلم الشخص أو الأفراد كيفية توظيف السلوك .

وملاحظة الآخرين يمكن من خلالها تخفيض الخوف والقلق وأيضاً الملاحظة يمكن تعلم الشخص أو الأفراد كيفية توظيف السلوك .

وقد إستخدم كل من باندورا وأدمز ، وبير Bandura & Adams & Beyer ١٩٧٧ فى تخفيف الفوبيا وخاصه الخوف الشديد من الثعابين .

وقد درست النمذجة كتكنيك بواسطة براش Bruch ١٩٧٥ وقد إستخدمت إجراءات النمذجه مع مرضى القلق أثناء مقابلة شخصيه مع وجود تعزيز وأيضاً حديث عن الصعوبات التى تواجه المريض . وهذا من خلال عرض شريط ڤيديو Video tape لمده ٣٦ دقيقه يرى فيها المريض النموذج وهو يصور السلوك .

(E. yerry phares, 1984, P. 466)

أولا دراسات استخدمت تعديل خصائص الأطفال عن طريق استخدام العقاقير .

(١) دراسة دوجلاس بار ١٩٨٦ : V.I Douglas, R. G Barr

وتناولت هذه الدراسة أثر استخدام عقار مثيل فيندات Methylphenidate على الوظائف المعرفية والتعلم لدى الأطفال مضطربي الانتباه وتكونت العينة في تلك الدراسة من ١٦ طفلاً (١٥ ذكور ، ١ إناث) تتراوح أعمارهم بين (٧ سنوات - ٦ شهور - ١١ سنة) وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى حدوث تحسن في الوظائف المعرفية بعد استخدام هذا العقار .

(٢) دراسة ستونر - جاري ١٩٨٦ :

وفي تلك الدراسة تم استخدام عقار Placebo لتعديل خصائص الأطفال مضطربي الانتباه وتكونت العينة من ٢٢ طفل (٤ إناث - ١٨ ذكور) بمدى عمري يتراوح بين (٦ - ١٠ سنوات) وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى تحسن أداء هؤلاء الأطفال على الاختبارات المستخدمة في الدراسة وخاصة الأداء على إختبار تزاوج الأشكال المألوفة وقد ظهر ذلك في نقص عدد الأخطاء على هذا الاختبار .

(٣) دراسة ديبوار - فيري ١٩٨٩ : Debra - Maphy

وفي هذه الدراسة تم استخدام عقار Placebo لتحسين القدرة على تقييم الذات Self - evalution والأداء لدى الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه وقد قسمت العينة في تلك الدراسة إلى مجموعتين :

١ - مجموعة تجريبية تم إعطاؤها عقار Placebo .

٢ - مجموعة ضابطة لم تعط العقار .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام هذا العقار قد أدى إلى تحسين الأداء وتقييم الذات لدى هؤلاء الأطفال .

(٤) دراسة جيمس - سونسون ١٩٩١ : James M. Swanson

وتهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام العقاقير فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وخاصة عقار مثيل فيندات وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن هذا العقار ليس له تأثير وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه بلهام ١٩٨٥ Plhem وخاصة أن العقاقير ليس لها تأثير علي تحسين القدرة على الهجاء لدى هؤلاء الأطفال .

(٥) دراسة كل من أرثر - جورج - راسل = باركلى ١٩٩١ :

Arther - Gearge - Russel & Barkely

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام كل من عقار مثيل فيندات وتدريب الآباء على تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه (وذلك من خلال تدريب الآباء على التعديل السلوكى للأطفال) وتكونت العينة فى تلك الدراسة من مجموعتين :

١ - المجموعة الأولى : تم استخدام عقار مثيل فيندات معها .

٢ - المجموعة الثانية : استخدام العقار مع التدخل عن طريق تدريب الآباء فى تعديل سلوك هؤلاء الأطفال .

وفى تلك الدراسة تم تدريب الآباء فى خطوات هى :

- إعطاء الآباء معلومات عن هؤلاء الأطفال وتوضيح خصائصهم .
- تدريب الآباء على كيفية تعليم الأطفال القدرة على دفع الانتباه الإيجابى وذلك من خلال اللعب والمنافسة .
- تعليم الأطفال نظام التحدث والتعامل فى المنزل .
- استخدام التعزيز لهؤلاء الأطفال عن كل أداء أو سلوك صحيح .

وقد أشارت النتائج إلى أن هذا النوع من العلاج وهو Psychostostimulant Treatment له تأثير قصير المدى على كل من الاحتفاظ بالانتباه - والقدرة على التحكم الذاتى والسلوك الشخصى والأداء الأكاديمى لدى هؤلاء الأطفال . ولكن عند مقارنة أثر هذا النوع من العلاج باستخدام العقار منفرداً نجد أن له تأثير أقوى .

(٦) دراسة رافيل - كلوردمان ١٩٩٤ : Rafael Klorman

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام عقار Methyphenidate على الأطفال مضطربى الانتباه مع وجود العدوانية وسلوك المعارضة Oppositinal behavior فى ضوء متغير السن .

وقد قسمت العينة فى تلك الدراسة إلى ثلاث مجموعات :

١ - المجموعة الأولى لديها اضطراب الانتباه والعدوانية والمعارضة وعددها ٤٤ طفلاً .

Attention deficit disorder / Aggression of Positionality ADD / O

٢ - المجموعة الثانية لديها اضطراب فى الانتباه مع وجود السلوك المعارض .

٣ - المجموعة الثالثة لديها ADD .

وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى ظهور تحسن في السلوك تحت تأثير هذا العقار وذلك من خلال تقارير الآباء والمدرسين .

بعد استعراض بعض الدراسات التى استخدمت العقاقير في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وجد أن بعض الدراسات أثبتت فعالية هذا العقار فى تحسين بعض الخصائص لدى هؤلاء الأطفال مثل دراسة دوجلاس - بار ١٩٨٦ ودراسة راقبل كلورومان ١٩٩٤ حيث أشارت هاتين الدراستين إلى فعالية استخدام العقاقير فى تعديل الأداء والوظائف المعرفية لهؤلاء الأطفال وهناك دراسات أثبتت أن العقاقير لها تأثير قصير المدى على هؤلاء الأطفال منها دراسة جيمس - سونسون ١٩٩١ ، دراسة راسل . باركلى ١٩٩١ والبعض الآخر أشار إلى عدم فعالية هذه العقاقير إلا إنه يخشى من استخدام العقاقير لما لها من آثار جانبية تؤثر على الأطفال وخاصة أن هؤلاء الأطفال يكونون فى مرحلة النمو والنضج وقد تكون لبعض هذه العقاقير ولو بعض الآثار البسيطة عليهم وعلى نموهم .

ثانياً : دراسات استخدمت التدخل السلوكى المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى النتباه :

(١) دراسة بورر - جارى ١٩٨١ : Borer - Gary

وتهدف تلك الدراسة إلى استخدام كل من التعليمات والنصائح المنظمة Adnance Orgasiyer والأفعال السلوكية Bohavioral Objectives في تعديل بعض خصائص الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات :

١ - المجموعة الأولى : تتلقى برنامج الإرشادات المنظمة والأفعال السلوكية .

٢ - المجموعة الثانية : تتلقى برنامج الإرشادات المنظمة .

٣ - المجموعة الثالثة : ضابطة (لا تتلقى أى منهما) .

وقد تم تحديد مستوى الانتباه الاختيارى لدي الأطفال بناءاً على اختبار هاجن ١٩٦٧ Hagen's وهو اختبار Centeral Incidental Learning Task وتحديد مستوى التحصيل فى القراءة بناء على اختبار لويا فى المهارات الأساسية Lowa of basis skills كما تم تحديد المستوى القرائى أيضا بواسطة مدرسى الفصول وكانت التدريبات عبارة عن إلقاء المدرسين لتلك الإرشادات المنظمة والقواعد والأفعال السلوكية ثم يطلب المدرسون من الأطفال كتابة ماتم إلقاؤه وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة بين الانتباه الاختيارى والفهم والقراءة كما أشارت إلى أن كلا المجموعتين التجريبيتين قد تحسن أداؤها عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة .

(٢) دراسة كويلاند - باركلى ١٩٨٠ : Copeland & Barkely

وتهدف تلك الدراسة إلى استخدام التدخل السلوكى المعرفى فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وقد استخدم فى تلك الدراسة تكنيك التعزيز الذاتى والتقييم الذاتى كأحد تكنيكات العلاج السلوكي المعرفي وتمت الدراسة على أطفال لديهم اضطراب فى الانتباه تتراوح أعمارهم بين (٦ - ١٠ سنوات) وقد تم التدريب من خلال مجموعة كبيرة من الأنشطة التدريبية التى تضم كلا من المشكلات الإجتماعية والدراسية وكان المدرب يقوم بتوزيع الهدايا الرمزية كنوع من التعزيز على الأداء المنضبط ويتعلم الأطفال خلال العمل الفردى طريقة مراقبة الذات وتسجيل سلوكهم العملى فى فترات الفواصل المسجلة سابقاً وخاصة عند سماع صوت دقة معينة يبدأ الأطفال فى تقييم سلوكهم من خلال القواعد الموضوعة فى الفصل مثل (إلزم مكانك ، إعمل بهدوء) ويسجلون علامات على الكارت الموضوع علي مقعدهم إذا كانوا منتبهين ومتابعين لتلك القواعد . ويسمع الصوت كل دقيقة ويختفى كل خمس دقائق وتعطى المكافآت على التقارير الدقيقة وتعرف دقتها من خلال تطابقها مع تقارير الملاحظين . وقد أشارت النتائج إلى أن أداء الأطفال للمهام والأعمال قد تحسن خلال فترات العمل الفردى وأن لكل من تكنيك مراقبة الذات والمكافأة الذاتية أثر فى تحسين سلوك هؤلاء الأطفال .

(Through Aussel & Barkerly, 1990, P. 524)

(٣) دراسة وهلن - هاينكر - هاينشو ١٩٨٤ Whalen & Heneker & Hinshaw:

وتهدف إلى استخدام تكنيك التقييم الذاتى والتوجيه الذاتى المكافأة الذاتية وذلك للعمل

على زيادة قدرة الأطفال مضطربى الانتباه على التحكم فى الإنفعالات كالغضب وخاصة تحسين انفعالات هؤلاء الأطفال تجاه أقرانهم وخاصة الغضب الناتج عن استفزاز الأقران لهم ويبدأ التدريب بمجموعة من الإرشادات عن مهارات حل المشاكل وأساليب توجيه الذات التى تطبق على الأعمال الدراسية ويمارس الطفل أيضا مهارات ضبط النفس أثناء حل المشكلات الشخصية الداخلية مثل

١ - مقابلة طفل جديد .

٢ - مواقف اللعب التنافسى .

وفى تلك الدراسة تم التدريب (تدريب الأطفال) على مجموعة من المهارات لكى تستخدم مع التوبيخ اللفظى والاستفزاز أثناء مجموعة من التفاعلات وتضم إجراءات التدريب الآتى :

أ - التخفيف من التوتر الداخلى الناتج عن الغضب أو العدوان .

ب - تطوير أساليب ممارسة ضبط النفس مثلا .

١ - التجاهل .

٢ - الدخول فى حوارات هامة مع الأقران .

٣ - النظر خارج الشباك .

٤ - العد حتى رقم ١٠ .

٥ - القراءة فى كتاب معين .

وفى تلك الدراسة تم تدريب الأطفال أيضاً على :

١ - القدرة على دفع الانتباه .

٢ - القيام بأداء الأعمال .

٣ - العمل التعاونى .

وأيضا تم تدريب الأطفال على تقييم أنفسهم ومكافأة أنفسهم وفق مقياس متدرج من (١ - ٥) بحيث إن ١ = سئ جداً ، ٥ = ممتاز وتتم بعد ذلك مطابقة تقاريرهم بتقارير الملاحظين وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى تحسن قدرة هؤلاء الأطفال فى التفاعل مع أقرانهم .

(Russel & Barkely, 1991, P. 524)

(٤) دراسة جتلمان - أبيكوف ١٩٨٥ :

وتهدف هذه الدراسة إلى استخدام تكنيك التعليم الذاتى Self instruction فى تعديل كل من القدرة على حل المشكلات - والتحكم اللفظى فى الاستجابة الاندفاعية .

البرنامج مدته ستة عشر أسبوعاً وتم تطبيقه فى الفصل الدراسى وقد اشتمل التدريب الذاتى لمهارات حل المشكلات الاجتماعية - ومهام خاصة بالتحصيل الأكاديمى . وقد تم أثناء التطبيق متابعة العمل المدرسى لهؤلاء الأطفال . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى حدوث تحسن فى الأداء الأكاديمى وسلوك حل المشكلات لدى هؤلاء الأطفال .

(٥) دراسة ميشيل وباترسون ١٩٨٠ : Mischel & Patterson

وكان الهدف من تلك الدراسة إلى تقديم تدريب نموذجى ووجيز لتدريب الأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه .

حيث تكونت العينة في تلك الدراسة من مجموعتين :

١ - مجموعة تجريبية تلقت برنامج التعلم الذاتى .

٢ - مجموعة ضابطة .

وفى تلك الدراسة كان المدرب يستخدم عدداً من الخطوات المتتابعة باستخدام التعلم الذاتى فى رفع مفهوم الذات والتحكم فى عملية الانتباه .

وتكون البرنامج من ثلاثين جلسة متعاقبة وكان تدريب الأطفال يتم فى الجلسات على أن يقول بعض الجمل أو يفكر بمفرده فى الاستجابة التى تتفق مع الموقف الصعب الذى يوجد فيه.

وأيضا كان يتم أثناء التدريب مهام خاصة بالسلوك المراد تغييره . واستخدم أيضا كل من كاندال وولككس ١٩٨٠ هذا التكنيك أيضا في دراسة لهم Kendall & Wilcox حيث كانت العينة فى تلك الدراسة تتكون من ثلاث مجموعات :

١ - مجموعة تلقت تدريبات على هيئة مادة مكتوبة (جامدة) أى ليس لها معنى .

٢ - مجموعة تلقت تدريبات على هيئة مادة مفهومة (ذات معنى) .

٣ - مجموعة ضابطة .

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة بعد شهر من المتابعة إلى أن المجموعتين التجريبيتين زاد مفهوم الذات لديها . وقد تحسن سلوك الفصل لديها

وإن كانت المجموعة التى تلقت المادة المكتوبة ذات المعنى قد زادت قدرتها على استدعاء المادة بدرجة أكبر من المجموعة التى تلقت التدريب على هيئة مادة مكتوبة مجردة .

(Throght Keithes, Dobson, 1988, PP. 183 , 184)

(٦) دراسة برون - وين - ميدنس ١٩٨٥ : Brown, Wgnne & medeniss

وفي تلك الدراسة تم مقارنة أثر استخدام كل من العلاج الدوائي والتدخل السلوكي المعرفي في تعديل مشكلات التعلم لدى الأطفال مضطربي الانتباه وقد استغرق تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر . أشارت نتائج تلك الدراسة إلى حدوث تحسن لدى هؤلاء الأطفال في كل من التحصيل الأكاديمي وفي مهارات المنافسة وأيضا المقاييس الخاصة بالانتباه .

(Thoug Mildred A. O'Brien, 1986, P. 282)

(٧) دراسة كاربي - إدوارد أرون ١٩٨٤ : Karby & Edward Aron

وتهدف هذه الدراسة إلى استخدام العلاج السلوكي المعرفي في تعديل كل من السلوك واسلوب التعلم لدى فئة الأطفال مضطربي الانتباه وتكونت العينة في تلك الدراسة من ثلاثة عشر طفلا لديهم اضطراب في الانتباه كعينة تجريبية ثم تقسيمهم إلى مجموعتين .

١ - المجموعة الأولى تلقت ثماني جلسات متعاقبة وتتكون من ستة أطفال .

٢ - المجموعة الثانية تلقت الجلسات متفرقة وعددهم سبعة .

٣ - المجموعة الضابطة عددها سبعة أطفال .

وتتراوح أعمار أطفال العينة بين (٦ - ١٢ سنة) وتم تحديد هؤلاء الأطفال بناءاً على كل من تقديرات الآباء والمدرسين وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن المجموعة التي تلقت الجلسات متعاقبة قد تحسن لديها السلوك واسلوب التعلم عند مقارنتها بالمجموعات التي تلقت الجلسات متفرقة وأن كلا المجموعتين التجريبيتين كان أداؤهم أفضل من المجموعة الضابطة .

(٨) دراسة كازندار ١٩٨٦ : Kazendar

وتهدف تلك الدراسة إلى معرفة أثر العلاج السلوكي المعرفي على كل من مهارات التعلم ، التحصيل الأكاديمي ، وتم تطبيق البرنامج على الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي وكان ذلك في كل من (المدرسة - المنزل) وتكونت عينة الدراسة من عشرين طفلاً لديهم اضطراب في الانتباه وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات :

١ - المجموعة الأولى تتلقى برنامج التدريب ويتبع بالتعزيز .

٢ - المجموعة الثانية وتتلقى برنامج التدريب ولا يتبع بالتعزيز .

٣ - مجموعة ضابطة (لا تتلقى البرنامج) .

وقد تم متابعة أفراد العينة على ثلاثة مراحل :

١ - بعد البرنامج مباشرة .

٢ - بعد فترة وجيزة من تطبيق البرنامج .

٣ - بعد ثلاث شهور من تطبيق البرنامج .

وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الأولى والثانية ووجود فروق بسيطة بين المجموعتين التجريبيتين وبين المجموعة الضابطة .

(٩) دراسة سوليفان - كاترين أرلو ١٩٨٨ :

وتهدف هذه الدراسة إلى استخدام التدخل السلوكى المعرفي في تعديل وخفض الاندفاعية وتحسين استراتيجية حل المشكلات لدى فئة الأطفال مضطربى الانتباه وتراوحت أعمار عينة الدراسة بين (٨ - ١٢ سنة) وكان عددها خمسة وأربعين طفلا وقد اشتمل التدريب على كل من تكنيك (التعليم الذاتى ، التقييم الذاتى ، التعزيز الذاتى ، لعب الدور) وكانت مدة الجلسة (ثلاثين دقيقة) وقد قدم المدرسون تقارير عن الأطفال (قبل الاختبار ، بعد الاختبار ، بعد فترة متابعة استمرت أربعة شهور) وتم ملاحظة هؤلاء الأطفال بناءاً على الاختبارات الآتية.

١ - اختبار مضاهاة الأشكال .

٢ - قوائم تقدير الذات .

٣ - اختبار الحساب .

وتم مقارنة أداء المجموعة التى تلقت البرنامج مع أداء المجموعة التى لم تتلق البرنامج على تلك الاختبارات وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن فى الآداء على اختبار مضاهاة الأشكال وظهر ذلك فى تناقص عدد الأخطاء .

(١٠) دراسة كولر - سكوت جيفرى ١٩٨٩ :

وتهدف تلك الدراسة إلى استخدام التعديل السلوكى المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وذلك من خلال تدريب الآباء على هذا البرنامج . وتكونت العينة من خمسة وثلاثين طفلاً لديهم اضطراب في الانتباه ويعانون من الاندفاعية - عدم القدرة على الانتباه ، القلق الحركى وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هى :

١ - مجموعة أباء تلقوا التدريب من أجل تعديل خصائص أبنائهم .

٢ - مجموعة أباء لم تتلق التدريب واعتمدت على نفسها فى إصدار التعليمات .

٣ - مجموعة ضابطة (لم تتلق أى شئ) .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاثة .

(١١) دراسة أشير - ميخائيل ١٩٨٩ :

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على التعليم الذاتى Self - Instruction كأحد تكنيكات التدخل السلوكى المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وتكونت العينة من ثلاثين طفلا لديهم اضطراب فى الانتباه تم اختيارهم بواسطة مدرسى الفصول وقسمت العينة إلى مجموعتين عدد كل مجموعة خمسة عشر طفلا وقد تلقت كل من المجموعتين التدريب على التعليم الذاتى مع الاختلاف فى عدد وترتيب الجلسات .

١ - المجموعة الأولى : تلقت الجلسات بواقع جلستين فى الاسبوع لمدة أربعة أسابيع .

٢ - المجموعة الثانية : تلقت الجلسات بواقع جلستين لمدة ثمانية أسابيع .

وقد إشتمل التدريب على :

١ - التدريب على الاستماع المتلاشى Faded rehearsal

٢ - الاكتشاف المباشر Directed discovery

وقد إعتمد فى (مقاييس متابعة) هؤلاء الأطفال على تقديرات المدرسين لسلوك الأطفال أثناء اليوم الدراسى ، الواجب المنزلى ، دقة العمل أثناء الجلسات وقد أشارت النتائج إلى حدوث تغير واضح على مقاييس تقدير السلوك واشتمل ذلك على الانتباه ،المهارات الاجتماعية وقد أشارت النتائج أيضا خلال فترة متابعة استمرت ٢٢ إسبوعاً إلى فعالية استخدام التعليم الذاتى كإسلوب من أساليب التدخل السلوكى المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه .

(١٢) دراسة دورثى - سيليا ١٩٩١ :

وتهدف إلى معرفة أثر استخدام تكنيك التعليم الذاتى كأحد تكنيكات العلاج السلوكى المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وتكونت العينة فى تلك الدراسة من أربعة أطفال لديهم اضطراب فى الانتباه وقد تم تشخيص هؤلاء الأطفال باستخدام قوائم تقدير السلوك لكونر لتشخيص الاضطراب فى الانتباه ، وقوائم تقدير السلوك لتشخيص العدوانية وقد تم تطبيق هذا البرنامج لمدة ثلاثين يوماً متعاقبة وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى فعالية هذا النوع من التدخل وظهر ذلك من خلال قوائم تقدير السلوك للأطفال .

(١٣) دراسة هاورد - أبيكوف ١٩٩١ :

وتهدف تلك الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التدخل المعرفى فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وتكونت العينة فى تلك الدراسة من سبعة وسبعين طفلا تم اختيارهم

بناء على مقياس تقدير سلوك الطفل لكونر . وتم فى تلك الدراسة استخدام استراتيجية التعليم الذاتى Self - Instruction فى تعديل كل من .

١ - الاستجابة الاندفاعية .

٢ - استراتيجية المساهمة .

٣ - القدرة على التصنيف .

وفى هذا البرنامج تم التركيز على :

أ - إضعاف السلوك الخاطئ الذى يصدر عن الأطفال .

ب - تنمية المهارات والخبرات الناجحة .

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى زيادة التحسن في الأداء وفى قدرة الأطفال على المساهمة والتصنيف وأدى ذلك إلى حدوث تحسن فى الذاكرة .

(١٤) دراسة جوزيف - تريزا ١٩٩١ :

وتهدف تلك الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام العلاج السلوكى المعرفي في تعديل خصائص الأطفال سيئ التوافق وخاصة الأطفال مضطربى الانتباه وتكونت العينة فى تلك الدراسة من ستة وخمسين طفلاً تم تحديدهم بواسطة الدليل التشخيصى الكلينكى DSM III واختبار مضاهاة الأشكال وقد تم استخدام تكنيك التوجيه الذاتى - لعب الدور مع المجموعة الأولى وعددها (٥٦ طفلاً) والمجموعة الثانية تكونت من ٤٦ طفلا لديهم اضطراب انتباه تم استخدام عقار Placebo وذلك للمقارنة بين استخدام العقاقير واستخدام العلاج السلوكى المعرفى .. وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى فعالية استخدام التدخل السلوكى المعرفى فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه .

(١٥) دراسة سيدنى - سينتال ١٩٩٤ :

وتهدف تلك الدراسة إلى تعديل القدرة الحسابية والقدرة على القراءة والفهم لدى الأطفال مضطربى الانتباه . وتكونت العينة من ١٠٧ طفل لديهم اضطراب فى الانتباه تتراوح أعمارهم بين ٤ شهور - ٧ سنوات ومن ٥ شهور - ١٤ سنة وقد تم تدريب الأطفال فى هذا البرنامج على كل من :

١ - القراءة .

٢ - حل المشاكل الحاسبية .

٣ - التقييم الذاتى .

وتم تقييم الأطفال فى تلك الدراسة أيضا من خلال ثلاث مقاييس سلوكية يتطلب الأداء عليها السرعة والدقة .

واشتمل التدريب فى هذا البرنامج على ثلاث مهام هى :

١ - التدريب تذكر الكلمات والأرقام :

واشتمل التدريب على قوائم تشتمل على مجموعة من الكلمات تبدأ تدريجيا بكلمة ، ثم كلمتين وهكذا .

وأيضا قوائم تشتمل على أرقام مسلسلة تبدأ برقم واحد وتتدرج حتى تسع أرقام .

٢ - التدريب على القراءة :

وفيها يتم إعطاء الطفل قصة يقوم الطفل بقراءتها بصوت مرتفع أمام المدرب .

٣ - حساب الزمن :

ويتم التدريب من خلال مجموعة من المشكلات (المسائل) الحسابية التى تعطى للطفل ويطلب من الطفل أن يحسب لنفسه الزمن أثناء حل المسألة وكانت المدة لكل مسألة (٤ دقائق) .

والمقاييس السلوكية المستخدمة فى تلك الدراسة :

١ - تحريك الرأس أثناء التدريب Head movement

٢ - تحريك القدم أثناء التدريب Bottom movements

٣ - التعبير بالكلمات Vocalization

وقد قام المدرب أثناء الجلسات على تقييم الأطفال لأنفسهم أثناء الأداء بالإضافة إلى تقييمه هو لأدائهم . وقد أشارت النتائج إلى حدوث تحسن بسيط فى كل من القدرة على القراءة والقدرة الحسابية لدى هؤلاء الأطفال . وأيضا أشارت إلى أن هؤلاء الأطفال مازالوا يحتاجون إلى كثير من البرامج التى تهتم بتعديل ما يعانون منه من مشكلات سواء كانت مشكلات سلوكية أم معرفية .

وفى دراسة حالة لكاندال على طفل يدعى جاسون لديه ٩ سنوات فى الصف الرابع الابتدائى ويعانى من اضطراب الانتباه وفرط النشاط وأيضا يعانى من الاسلوب الاندفاعى وكان نتيجة لذلك الوقوع فى العديد من الأخطاء فى كل من المنزل والمدرسة سواء فى إتباع التعليمات أو الاختبارات التى قدمها الباحث له . كما أن الطفل كان يعانى العدوانية الشديدة تجاه الأقران أثناء اللعب معهم . كما أظهرت الاختبارات أيضا أن هذا الطفل منخفض عن المتوسط فى الوظائف العقلية العامة كما أنه منخفض في الأداء علي الاختبارات الفرعية للذكاء (مقياس وكسلر) .

وقد قام الباحث بتدريب الطفل على تكنيك التعلم الذاتى من خلال مواقف اللعب مع الأقران ومهام نفسية وتربوية مرتبطة بالسلوكيات المراد تعديلها وكان التدريب لا يشتمل على معنى التعلم الذاتى ولكن يشتمل على معلومات خاصة بأنواع الألعاب والنشاطات وخاصة مواقف اللعب والنشاطات التنافسية وشمل التدريب كل من الطفل ومدرسيه .

مثلا استخدم الباحث (لعبة الهوكى الثلجى) وبدأ الباحث بعد ذلك ينتقل إلى التدريبات الخاصة بالمشكلات الاجتماعية والمواد الأكاديمية .

وقد أظهرت تقارير مدرسيه أن هناك تحسناً سلوكياً وأكاديمياً لدى الطفل كما انخفض سلوك فرط النشاط كما أظهرت الملاحظة أن الطفل يتحدث إلى نفسه بهدوء أثناء حل المسائل الحسابية كما أظهر تحسن فى السلوك الاندفاعى وقد ظهر ذلك فى تقديرات الطفل على قائمة الملاحظة الكلينكية DSM III .

ودراسة كل من كاندل وبارسويل ١٩٨٢ Kendall & Braswell وفى هذه الدراسة استخدم الباحثان كل من العلاج السلوكى ويتضمن (النمذجة) عن طريق نسخ النموذج .

واشتمل على تأدية النموذج للسلوك المراد تغيره فى أفراد العينة وأيضا استخدما العلاج السلوكى المعرفى فى علاج السلوك الاندفاعى لدى الأطفال مضطربى الانتباه

وتكونت العينة فى تلك الدراسة من ١٢ طفل وقسمت إلى ثلاث مجموعات .

- مجموعة تلقت علاجاً سلوكيا معرفيا .
- مجموعة تلقت علاجاً سلوكيا فقط (النمذجة) .
- مجموعة ضابطة لم تتلق شيئاً .

وكانت الجلسات فى كلا البرنامجين متعاقبة .

وقد أظهرت النتائج وجود تحسن فى الأداء على الاختبارات ومن خلال تقديرات المدرسين فى كلا المجموعتين التجريبيتين عند مقارنتهم بالضابطة وذلك فى زمن الاستجابة على مقاييس الاندفاعية .

ولكن المجموعات الثلاثة أظهرت تحسن فى عدد الأخطاء . وقد أظهرت النتائج أيضا تحسن فى التحصيل لدى مجموعة العلاج السلوكى المعرفى عند مقارنتها بالمجموعة التى تلقت علاجاً سلوكياً فقط .

(Thaugh Keith & Dobson, 1988, P. 185)

بعد استعراض الدراسات التي إستخدمت التدخل السلوكي المعرفي في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الإنتباه وجد أن هذه الدراسات محور اهتمامها الطفل حيث يكون للطفل دور في البرنامج وذلك من خلال تعليمه وفهم المشكلة التي يمر بها ومناقشته فيها ووضعه في حل (من وجهة نظر) لتلك المشكلة وكيفية التغلب عليها من وجهه ثم تدريب الطفل على تقييم أداؤه خلال التدريبات وأثناء الجلسات ومكافئته ذاته عن كل عمل صحيح يؤديه وهذا ماأشارت إليه دراسة كل من كوبلاند - باركلي ١٩٨٠ ووهلن -ولكر - هاينشو ١٩٨٤وكذلك أشارت إلى أن هذا النوع من التدخل يساعد الطفل على بناء ثقته بنفسه ويجعله إيجابياً وليس سلبياً وذلك نتيجة مشاركته مشاركة فعلية في الجلسات .

كما أثبتت دراسات عديدة فعالية هذا التدخل عند مقارنته بإستخدام العلاج الدوائي منها دراسة برون -وين - ميدنس ١٩٨٥ ، دراسة جوزيف وتريز ١٩٩١ حيث أشارت إلى أن هذا النوع من التدخل له فعالية مؤكدة في تعديل سلوك الأطفال الذين يعانون من مشكلات وخاصة الأطفال الذين لديهم إضطراب في الإنتباه عند مقارنته بالعلاج الدوائي لما له من آثار جانبية تؤثر على صحة الطفل .

كما أن أثار التعديل الناتج عن العلاج الدوائى يزول بمنع العقار عن الطفل بينما العلاج سلوكى المعرفى يتم من خلاله تعديل فى شخصية الطفل نفسه من خلال تفاعله خلال لسات وبذلك يكون أكثر فعالية .

ثالثاً : دراسات استخدمت التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه :

(١) دراسة تشيرمان - دافيز ١٩٨٦ :

وتهدف هذه الدراسة إلى الانتباه لدى الأطفال مضطربى الانتباه من خلال النمذجة السمعية والبصرية . وقامت الدراسة على عينة تتراوح أعمارهم (٨ - ١١ سنة) حيث يتم تدريبهم على كيفية الانتباه وإعادة الانتباه السمعى وفى التجربة الأولى كان يطلب من الأطفال الاستماع إلى مجموعة من القوائم بانتباه بأذن واحدة ثم يعاد سماع نفس القائمة بالأذن الأخرى أما بالنسبة للانتباه البصرى كان يتم تدريب الأطفال من خلال التركيز على مركز أشعة الكاثود في المعمل . وقد أشارت النتائج إلى تحسن قدرة الأطفال على الانتباه .

(٢) دراسة دورثى - ديبورا أن ١٩٨٩ :

وتهدف تلك الدراسة إلى المساهمة فى تعديل أداء الأطفال مضطربى الانتباه باستخدام أساليب مساهمة مختلفة وقد تم استخدام العلاج بالنموذج وذلك لتعديل المشكلات الأكاديمية وأيضا معرفة دور المساهمة فى تعديل تلك المشكلات وتكونت تلك الدراسة من ٥٤ طفل لديهم اضطراب فى الانتباه وقد قسمت العينة إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة . وفي التدريب تم تدريب النماذج على كيفية تكميل المسائل الحسابية . وبعض الإستبيانات الخاصة بالتحصيل وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين مجموعتى الدراسة فى الأداء على الاختبارات المستخدمة .

(٣) دراسة ولتر - ميشيل ١٩٩٠ :

وتهدف تلك الدراسة إلى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه عن طريق النمذجة (باستخدام شريط الفيديو) وأجريت الدراسة على عينة من الأطفال مضطربى الإنتباه تتراوح أعمارهم بين (٩ - ١٠ سنوات) وقد تم تشخيص هؤلاء الأطفال عن طريق ملاحظة الآباء والمدرسين . وفى هذه الدراسة يتم عرض السلوك المراد تعديله باستخدام نماذج عن طريق شريط الفيديو وذلك فى الفصل الدراسى ويعطى للطفل واجب منزلى مطابقاً للتعليمات التى توجد في الشريط ويتم عرض الشريط لمدة تتراوح بين (٢ - ٥ دقائق) يوميا لمدة سبعة أيام وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى حدوث تعديل فى سلوك هؤلاء الأطفال .

مما سبق يتضح أن الدراسات التى استخدمت النمذجة كأسلوب فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه قليلة وجاءت نتائجها متضاربة وغير مؤكدة لفاعليتها فى حل مشكلات هؤلاء الأطفال ومن الدراسات التى أكدت فعالية هذا الأسلوب هى دراسة ولتر دورف ١٩٩٠ في حين أكدت معظم الدراسات التى استخدمت العلاج السلوكى المعرفي إلى فعاليته حيث يتم فى هذا العلاج التأكيد على تحليل بيئة الفرد ومشاركة الطفل مشاركة إيجابية فى البرنامج مما يؤدى إلى نتائج إيجابية .

الفصل الرابع
التشخيص والعلاج

الفصل الرابع

التشخيص والعلاج

إشتملت عينة الدراسه على مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الموجودة فى مدارس مدينة طنطا وعددهم ثلاث مدارس من المدارس التابعة لإدارة طنطا التعليميه وهذه المدارس هى :

١ - مدرسه عمر بن الخطاب .

٢ - مدرسه التربيه الإسلاميه .

٣ - مدرسة الأزهار .

وقد روعى عند إختيار العينة عدد من القواعد أهمها .

١ - أن تكون العينة ممثله للمجتمع الأصلى

٢ - إستبعاد التلاميذ الذين لديهم عاهات مثل الشلل أو ضعف السمع والبصر .

٣ - أن يكون التلاميذ من أسر مستقرة إجتماعياً وغير متصدعة نتيجه لإنفصال الأب والأم أو موت أحدهما أو كلاهما .

وقد قسمت عينه الدراسه إلى مجموعتين :

١ - العينه الاستطلاعية .

٢ - العينه التجريبية .

أولاً : عينة الدراسه الإستطلاعيه :

وتكونت من خمسة عشر طفلاً لديهم إضطراب فى الإنتباه فى الصف الرابع والخامس الابتدائى وقد قسمت العينه إلى ثلاث مجموعات حسب الجدول التالى :

مسلسل	المجموعـــه	العـــدد
١ -	المجموعه الاستطلاعيه الأولى التى بلغت برنامج لتعديل السلوكى المعرفى	عددها ٥ أطفال (٣ ذكور ، ٢ إناث)
٢ -	المجموعة الاستطلاعيه الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النموذج)	عددها ٥ أطفال (٣ ذكور ، ٢ إناث)
٣ -	المجموعه الإستطلاعيه الثالثه التى لم تتلقى أى برنامج (الضابط)	عددها ٥ أطفال (٣ ذكور ، ٢ إناث)

جدول رقم (١) يوضح مجموعات العينه الإستطلاعيه وعددها

(٢) عينه الدراسة التجريبية :

وتكونت من (٣٠) ثلاثين طفلاً لديهم إضطراب فى الإنتباه وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كما هو موضح بالجدول رقم (٢)

مسلسل	المجموعه	العدد
١ -	المجموعة التجريبيه الأولى التى تلقت برنامج التعديل السلوكى المعرفى .	عدد ١٠ أطفال (٦ ذكور ، ٤ إناث)
٢ -	المجموعة التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجة)	عددها ١٠ أطفال (٦ ذكور ، ٤ إناث)
٣ -	المجموعه الثالثه التى لم تتلق أى برنامج (الضابطه)	عددها ١٠ أطفال (٦ ذكور ، ٤ إناث)

وتتراوح أعمار أفراد العينة الإستطلاعية التجريبية بين (٩ شهور - ٨ سنوات إلى ٨ شهور - ١٢ سنه) وقد تمت المجانسه بين أفراد العينة فى كل من السن والصف الدراسى والجنس .

مبررات إختيار العينة :

وقد تم إختيار أطفال العينة فى هذا السن وهو من (٩ شهور - ٨ سنوات إلى ١٢ سنه) لسببين هما :

(١) فى هذا السن يكون المدرس قد تعرف على تلاميذه بالقدر الكافى وميز سلوكهم حيث يعتمد فى إختيار الأطفال على المدرس من خلال قوائم الملاحظة .

(٢) حتى تستطيع الباحثه التعامل معهم بسهوله عند تطبيق المقاييس الآدائيه والبرامج الخاصه بالدراسه .

(٣) الادوات المستخدمه فى الدراسه :

(١) الدليل التشخيص الإحصائى الاكلينيكى DSM. III (ملحق رقم ١)

Diagnositic and cotatistical manual of mental disorder

وهو دليل شامل يختص بتشخيص الاضطرابات العقليه والذى نشرته الرابطة الأمريكية للطب النفسى (APA) ١٩٨٠ والدليل واسع الانتشار بين المشتغلين فى مجال الصحة العقليه

كما يستخدم فى العيادات النفسية ويحتوى بطباعته المختلفة على تصنيفات شاملة للاضطراب السيكاتري فيمايساعد على تشخيص تلك الاضطرابات وقد تم إدخال إضافات عديده على طبعاته الأولى والثانية كما حدثت تعديلات فى الجزء الخاص بإضطرابات الأطفال ووضعت تلك الإضطرابات فى عدة مجموعات منها السلوكيه والانفعاليه .

(Harry, Mumsinger, 1983, P. 382)

وأيضاً الإضطرابات العقلية ووضع الجزء الخاص باضطراب الانتباه فى قائمة يمكن أن يستخدمها المدرس وأولياء الأمور وقد أعد هذه القائمة "بلهام ١٩٨١ وأخرون Belham et al فى صورة مقياس رباعى .

لايوجد = صفر	قليلاً = ١
أحياناً = ٢	كثير جداً = ٣

والقائمة تتكون من ٢٢ عبارة تتوزع هذه العبارات إلى أربع أبعاد فرعية هى :

١ - عدم القدره على الانتباه .

٢ - فرط النشاط .

٣ - الاندفاعيه .

٤ - التفاعل مع الأقران .

(American Psychiatric Association, 1980, P. 45)

وقد أعد هذه القائمه للعربية "السيد السمادونى" وقد إستخدمها فى دراسة ١٩٩٠ وقد قام بحساب ثبات تلك القائمة بطريقة إعادة التطبيق وكانت الدرجات على الترتيب هى ٨٧٤ر ، ٨٧٩ر ، ٨٩١ر ، ٧٣٥ر وقد قامت الباحثه فى دراسة سابقة للماجستير ١٩٩٢ بحساب ثبات وصدق هذه القائمة . حيث تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق على ٢٥ طفل من مرحلة التعليم الأساسى بعد ٢١ يوماً من التطبيق الأول وكانت معاملات الثبات بالترتيب كالتالى ٨٦٥ر ، ٨٦٥ر ، ٨٤٦ر ، ٨٠٥ .

أما الصدق . فقد تم حسابه بإيجاد معاملات الارتباط بين تقديرات المدرسين على مقياس تقدير سلوك الطفل لكونر وبين تقديراتهم على ذلك القائمه كما هو موضح بالجدول رقم (٣) .

	إضطراب الإنتباه	التفاعل مع الأقران	الاندفاعيه	فرط النشاط
إضطراب الإنتباه	١			
التفاعل مع الأقران	١٣ر	١		
الإندفاعيه	٥٠ر	٤٩ر	١	
فرط النشـــاط	٨٢ر	٤٢ر	٥٥ر	١

جدول رقم (٣)

يوضح معاملات الإرتباط بين أبعاد الدليل التشخيصى الكلينيكى وبعضها

حيث يتضح من الجدول السابق مايأتى :

- عند إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الدليل التشخيصى الكلينيكى وبعضها على عينة عددها ١٢٥ طفل فى مرحلة التعليم الأساسى وجد أن هناك ارتباطاً بين كل من ١ر٠ .

* إضطراب الانتباه وفرط النشاط حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط ٨٢ر ، ٥٠ر وهى داله عند ٠١ر .

- وجود ارتباط بين التفاعل مع الأقران والاندفاعيه وفرط النشاط حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط على الترتيب ٤٩ر ، ٤٢ر وهى داله عند ٠١ر .

- وجود ارتباط بين الاندفاعية وفرط النشاط حيث بلغت قيمه معامل الارتباط ٥٥ر وتلك القيمة داله عند مستوى ٠٥ر .

(٢) قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر

تعد قائمة كونر من أكثر المقاييس شيوعاً وإستخداماً فى معظم البحوث وتعتمد أساساً على تقدير المدارس لسلوك الطفل .

**** وصف القائمـة :**

تتكون من القائمة من ٣٩ عبارة وهو مقياس رباعى بتدرج من (صفر -٣)

وتتوزع درجات المقياس إلى فئات نوعيه هى :

١ - السلوك داخل حجرة الدراسة .

٢ - المشاركة فى نشاط الجماعة .

٣ - الإتجاه نحو ذوى السلطة .

وقد استخدمت درجات تلك الفئات الفرعية فى دراسات كثيره منها دراسة كونر وتيلور ١٩٦٩ ، ١٩٨٢ Conner & Taylor كما أجرى كونر تحليلاً عاملياً لدرجات ١٠٣ تلميذ من تلاميذ المدرسة الابتدائية (٨٢ ذكور ، ٢١ إناث ، كما قام أيضاً كل من إسبراجو ، ديرى بإجراء تحليل عاملى لدرجات (٢٩١) تلميذ وتم الحصول على العوامل الآتية :

١ - العدوانية .　　　　٢ - القلق .

٣ - إضطراب الإنتباه .

٤ - فرط النشاط .　　　　٥ - الإجتماعية .

وقد قام السيد السمادونى ١٩٩٠ بإعداد تلك القائمة للعربية وقام بحساب ثباتها بطريقة إعادة التطبيق حيث بلغت قيمة معاملات الثبات للفئات الثلاثة الفرعية بعد التصحيح ٨٢٤ر ، ٧٦٥ر ، ٨١٨ر ، كما بلغت قيمه معاملات الثبات للعوامل السابقه بعد التصحيح على الترتيب ٧٧٣ر ، ٥٦٠ر ، ٨٦٤ر ، ٧٩١ر ، ٦٨١ر وقد قامت الباحثة أيضاً بحساب معاملات الثبات لتلك القائمة بطريقة إعادة التطبيق على عينة من أطفال المدرسة الابتدائيه عددها ٢٥ طفلاً وذلك بعد ٢١ يوماً من التطبيق الأول حيث كانت النتائج كالآتى :

١ - قيمة معاملات الإرتباط للفئات الفرعية الثلاثة بعد التصحيح على الترتيب كالآتى ٨٣٧ر ، ٧١٣ر ، ٦٩٤ر .

٢ - معاملات الإرتباط للعوامل الخمس السابقه على الترتيب هى ٩١٤ر ، ٨٤٠ر ، ٨٦٨ر ، ٨٥٤ر ، ٨٤٢ر .

أما بالنسبه للصدق فقد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات ٢٥ طفلاً على الأبعاد الفرعيه لقائمة الملاحظه السلوكية وبين درجاتهم على الأبعاد الخمس لقائمة كونر كما هو موضح بالجدول رقم (٤) .

الأبعاد الفرعية لقائمة DSM. III / الأبعاد الفرعية لقائمة كونر	عدم القدرة على الإنتباه	فرط النشاط	الإندفاعية	التفاعل مع الأقران
عدم القدره على الإنتباه	٩٠٢ر	٦١٩ر	٦٨١ر	٣٥٢ر
فرط النشاط	٠١٦ر	٠٥١ر	٣٤٨ر	٠٨٢ر
العدوانية	٧٢٤ر	٨٣٣ر	٣٠٥ر	٢٢٦ر
القلق	٧١٨ر	٣٦٨ر	٥٠٨ر	٣٣٠ر
الإجتماعية	٠٥٤ر	٠٦٣ر	٣٨٨ر	٤٦٩ر

جدول رقم (٤)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأطفال

على قائمه DSM- III وبين درجاتهم على قائمه كونر

- وقد قامت الباحثة بإيجاد معاملات الإتباط فى دراسة عام ١٩٩٢ بين أبعاد قائمه تقدير سلوك الطفل لكونر كما هو موضح بالجدول رقم (٥)

	السلوك داخل حجره الدراسه	المشاركه فى نشاط الجماعه	إتجاه الطفل نحو ذوى السلطه	إضطراب الإنتباه	فرط النشاط	العدوانيه	القلق	الاجتماعيه
السلوك داخل حجرة الدراسة	١							
المشاركه فى نشاط الجماعه	٥٠ر	١						
الاتجاه نحو ذوى السلطه	٥٧ر	٥٦ر	١					
إضطراب الإنتباه	٤٢ر	٥٢ر	٤٣ر	١				
فرط النشاط	٧٢ر	٤٢ر	٦٣ر	٥٧ر	١			
العدوانيه	٧٣ر	٣٩ر	٥٨ر	٢٩ر	٦١ر	١		
القلق	١٧ر	٣٠ر	١٩ر	١٧ر	٠٨ر	١٣ر	١	
الاجتماعيه	٠٣ر	١٥ر	٠٢ر	٠٦ر	٠٦ر	١٨ر	٢٩ر	١

جدول رقم (٥)

يوضح معاملات الإرتباط بين أبعاد قائمه تقدير سلوك الطفل لكونر

ويتضح من الجدول السابق .

وجود ارتباط بين السلوك داخل حجرة الدراسة وبين كل من المشاركه فى نشاط الجماعة ، وإتجاه الطفل نحو ذوى السلطة ، إضطراب الإنتباه ، فرط النشاط ، والقلق والقيم داله عند مستوى ٠١ر كما هو موضح بالجدول .

- عدم وجود ارتباط بين السلوك داخل حجرة الدراسه والإجتماعيه .
- وجود إرتباط بين المشاركه فى نشاط الجماعة وبين كل من إتجاه الطفل نحو ذوى السلطه وإضطراب الإنتباه ، فرط النشاط ، العدوانية والقيم داله عند مستوى ٠١ر .
- وجود إرتباط بين إتجاه الطفل نحو ذوى السلطه وبين كل من إضطراب الإنتباه وفرط النشاط ، والعدوانية والقيم داله عند مستوى ٠١ر ويوجد ارتباط بين إتجاه الطفل نحو ذوى السلطه والقيمة داله عند مستوى ٠٥ر .
- وجود ارتباط بين الاضطراب فى الانتباه وبين كل من فرط النشاط والعدوانيه والقلق حيث قيم معامل الارتباط على الترتيب ٧٥ر ، ٢٩ر ، ١٧ر والأولى والثانيه داله عند مستوى ٠١ر أما الثالثه فهى داله عند مستوى ٠٥ر .
- وجود ارتباط بين فرط النشاط والعدوانية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٦١ر وتلك القيمه داله عند مستوى ٠١ر .
- عدم وجود ارتباط بين فرط النشاط والقلق والاجتماعية .
- وجود ارتباط بين القلق والاجتماعية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٢٩ر وتلك القيمه داله عند مستوى عند ٠١ر .
- وقد إستخدمت كل من قائمة الملاحظة DSM- III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونر عديد من الدراسات حيث أثبتت هذه الدراسات فعالية هاتين القائمتين فى التعرف على الأطفال مضطربى الانتباه سواء من خلال المدرس فى الفصل أو الأباء فى المنزل . ومن هذه الدراسات دراسة صمويل ١٩٧٨ Sumelus ودراسة روبرت - زيجر ونورمان ١٩٨٣ Robert Zagar & Norman ودراسه كارلسون - كانيلى ١٩٨٤ Carlson- Cary nleigh ودراسة رونالد - برون ١٩٨٦ Ronald - Brown ودراسه تورنسكى - كنس ج - رونالد سوزان ١٩٨٦ Tornowski, Kennth - & Ronald & susan ودراسة جوزيف بدرمان ١٩٨٧ Joseph-Bieder man ودراسه كل من ديفيد - بوهلن David & Bohline وإشبروك - ريتشارد ماكبريد ١٩٨٥ Ashhrook-Richaed Machrid ودراسة سكاب -

جانيت مورى Schoub-janete Morie .

ثانياً – الإختبارات الأدائية : إختبار وكسلر (ملحق رقم ٣)

يعد إختبار وكسلر إمتداداً لإختبار وكسلر بليفو لذكاء الراشدين وقد قام كل من عمادالدين إسماعيل ، ولويس كامل مليكه عام ١٩٥٦ باعداد مواد الاختبار باللغه العربية بعد إدخال التعديلات التى يتطلبها الإختلاف بين البيئتين العربيه والأمريكيه كما أعدا نماذج التصحيح لثلاث اختبارات هى الفهم العام ، المتشابهات ، والمفردات من واقع إستجابات مجموعة من الأطفال .

**** وصف الإختبار :**

يتكون الإختبار من ١٢ إختبار فرعى منقسمين إلى قسمين هما

(أ) الإختبارات اللفظية

وتنقسم إلى ٦ اختبارات فرعية هى :

١ – المعلومات .	٢ – الفهم العام .
٣ – الحساب .	٤ – المتشابهات .
٥ – المفردات .	٦ – إعادة الأرقام .

(ب) الإختبارات العملية

وتنقسم إلى ٦ إختبارات فرعية هى :

١ – تكميل الصور	٢ – ترتيب الصور .
٣ – رسوم المكعبات	٤ – تجميع الأشياء .
٥ – الشفرة	٦ – المتاهات

وتكشف البحوث التى أجريت على هذا الإختبار عن معاملات مرتفعة للمقاييس الثلاثة (الكلى – اللفظى – العملى) فى الفئات العمرية المختلفه إلا أنها تنخفض نسبياً للإختبارات الفرعيه حيث وجدت معاملات الثبات على ٦٠ طفلاً تتراوح بين ٧٤ر ، ٧٧ر مقابل ٧٨ر لمقياس بينيه . كما تشير عدد من الدراسات إلى صدق المقياس كما وجدت معاملات الارتباط مرتفعه نسبياً بين درجات المقياس ودرجات التحصيل .

(لويس مليكه ، ١٩٨٠ ، ص٢٠٧ ، ٢٠٩)

وقد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الخام والدرجه المعيارية

لاختبار وكسلر على ٣٠ طفلاً فوجدت معاملات الإرتباط عاليه وتتراوح بين ٩٩٩ر ، ٦٢١ كما هو موضح بالجدول رقم (٦) .

الإختبارات الفرعيه لوكسلر	معاملات الإتباط
١ - المعلومات	٨٣٩ر
٢ - الفهم العادى	٨٥٢ر
٣ - الحساب	٩٠٢ر
٤ - المتشابهات	٧٥٣ر
٥ - المفردات	٨٠١ر
٦ - إعادة الأرقام	٩٤٧ر
٧ تكميل الصور	٩٤٠ر
٨ - ترتيب الصور	٦٢١ر
٩ - رسوم المكعبات	٨٤٨ر
١٠ تجميع الأشياء	٧٨٧ر
١١- الشفرة	٧٨٧ر
١٢- المتاهات	٨٢٣ر
١٣- نسبة الذكاء اللفظى	٩٩٩ر
١٤- نسبة الذكاء العملى	٩٩٤ر
١٥- نسبة الذكاء الكلى	٩٦٨ر

وقد أثبت إختبار وكسلر للذكاء فعاليته فى التمييز بين الأطفال مضطربى الإنتباه والأطفال العاديين وهذا ما أشارت إليه دراسة جيم - باريس ١٩٩٠ Jim-Parisk حيث استخدم هذا الباحث إختبار وكسلر فى التمييز بين الأطفال العاديين والأطفال الذين لديهم اضطراب فى الانتباه وتكونت العينة فى تلك الدراسة من ٢١ طفلاً لديهم اضطراب فى الإنتباه و٢٠ طفلاً عاديين وتم مقارنه أداء هاتين المجموعتين (١٢) الاختبار الفرعى لمقياس وكسلر لمعرفة الفرق فى الأداء على الاختبارات للمجموعتين . وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن هناك فرق فى الأداء بين المجموعتين وخاصة فى الأداء على إختبار الحساب . وأيضاً أشار كل من ترافر

وهالن Traver & Hallahan إلى أن الأطفال مضطربى الإنتباه يجدون صعوبة فى الأداء على اختبار الشفرة – وإختبار إعادة الأرقام – الحساب وقد أكد ذلك كل من نورث – جونس وسرن north-Jones & stern . *(Jem, Parish, 1990, PP.29 - 33)*

وأيضاً دراسة م . كلمنت – ستيفن سيلفر ١٩٨٩ M. Kelampit & Stephen Silver التى كان الهدف منها استخدام مقياس وكسلر فى تشخيص إضطراب الإنتباه فى وجود متغير العمر – الجنس – المستوى الحضارى (البيئه) ومعرفة توزيع الإضطراب فى الإنتباه السن وتكونت العينة فى تلك الدراسه من ٢٠٠ طفل فى الفتره العمريه من ٥ر٦ – ٥ر١٦ سنه وفى هذه الدراسة تم تحديد حالتين لتقدير الاضطراب فى الانتباه على هذا المقياس .

(١) وجود ثلاث نقاط أقل من المتوسط على بعض المقاييس الفرعية هى (الحساب إعادة الأرقام – الشفره) .

(٢) نقطه واحده أقل من المتوسط على المقاييس الفرعية الانتباهيه وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال مضطربى الإنتباه أداؤهم منخفض على كل من مقياس (الحساب - إعاده الأرقام – الشفرة) لوكسلر أما بالنسبه للجنس فإن إضطراب الانتباه يكون أكثر لدى الذكور عن الإناث كما أنه يرتبط بمستوى البيئة التى يعيش فيها الفرد وأيضاً من الدراسات التى استخدمت وكسلر فى تشخيص تلك الفئه هى دراسة أوزاو – جوزيف بل ١٩٨٠ ، دراسة فرانسيس فرانا ١٩٨٠ ، دراسه روبرت زيجر نورمان ١٩٨٣ ودراسه ديفيد بوهلن ١٩٨٥ .

(٢) إختبار مضاهاة الأشكال : (ملحق رقم ٤)

قام كاجان وزملائه ١٩٦٥ Kagan بوضع هذا الإختبار حيث يتكون من ١٤ مفردة المفردتان الأوليتان للتدريب على الإختبار أما الأثنى عشرة الأخرى فيؤخذ نتائجها الدالة على الإسلوب المعرفى وتتكون كل مفردة من شكل أساسى يقابلها ستة أشكال أخرى مختلفه مع الشكل الأساسى فى تفاصيل دقيقه ما أحد هذه الأشكال يتطبق مع الشكل الأساسى والمطلوب من كل مفحوص أن يحدد فى كل مفردة من المفردات ويحسب له عدد الأخطاء التى يرتكبها فى زمن الاستجابة على كل مفردة باستخدام ساعة إيقاف ولقد قام بنقل هذا الإختبار إلى العربيه حمدى الفرماوى كما قام بتقنيته على عينه مختاره من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإبتدائيه تتراوح أعمارهم بين (٥ – ١٢ سنه) من المدارس المصريه وكان ثبات الإختبار بإستخدام معادله (ألفا كارنباخ) تتراوح بين ٨٩٤ر ، ٩٦٤ .

(حمدى الفرماوى ، ١٩٨٧ ، ص٦)

وقد أنتقدت عديد من الدراسات فعالية هذا المقياس فى التمييز بين الأطفال مضطربى الإنتباه والأطفال العاديين منها دراسه أوزاوا – جوزيف بل ١٩٨٠ Ozawa - joseph poul دراسة كالسون Carlosn ، راميل ستيفن ١٩٨٥ Rambel - Steven ودراسة كل من روبرت زيجر ونورمان Robert Zagar & Norman ودراسه فرانك – زلكوا ١٩٨٥ Frank Zelko .

(٣) اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى :(ملحق رقم ٥)

قامت بوضع هذا الإختبر لورتيا بندر سنه ١٩٣٨ ونشرته تحت عنوان إختبار الجشطلت البصرى الحركى وإستعماله الإكلينيكى . ويعتمد هذا الإختبار على نقل أشكال بسيطه ويتخذ مما يطرأ على خلفية نقل الأشكال (التحريف) وسيله للكشف عن شخصية المفحوص وما لديه من إضطرابات نفسية أو إصابات عضويه فى المخ ويتألف الإختبار من تسع بطاقات يوجد على كل منها شكل هندسى بسيط وينقله المفحوص ولقد إستعانت لوريا بندر بالأشكال البسيطة التى قدمها أصحاب نظريه الجشطلت فى تقديم مادة كلينكية جمعتها من تطبيق هذه الأشكال البسيطة على مجموعات من الأطفال العاديين وعلى ضعاف العقول وعلى حالات الإصابة بالمخ .

(مصطفى فهمى ، السيد غنيم ، د.ت ، ص٣ ، ٥)

وقد أثبت عدد من الدراسات فعالية هذا الاختبار فى تشخيص الإضطرابات لدى الأطفال وخاصه إضطراب الإنتباه وإضطرابات السلوك فيها دراسة "راند – ومارلين روث ١٩٨٦ Rand, Marelyn Rout حيث أجريت تلك الدراسة على عينة من ٥٦ طفلاً (٤٤ ذكور ، ١٢ إناث) تتراوح أعمارهم بين (٨ سنوات إلى ٨ شهور – ١٠ سنوات وقد أشارت تلك الدراسة إلى فعالية استخدام اختبار بندر جشطلت فى التشخيص .

** وصف الإختبار

يتكون الإختبار من ٩ أشكال بسيطه من الأشكال التى إستخدمها موتهيمر فى دراساته الأولى وسوف تأتى صور الأشكال فى الملاحق ثم تم حساب معامل ثبات الاختبار على عينه تتكون من ٣٠ طفلاً لديهم إضطراب فى الانتباه بعد ٢١ يوماً حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط للنسخ على الإختبار ٧٦٨ر وللإستعاده ٦٩٧ر كما تم حساب الصدق لهذا الاختبار بإيجاد معامل الإرتباط بين هذا الاختبار وبين إختبار الشفرة الفرعى من وكسلر حيث بلغت قيمة معامل الإتباط ٧١٣ر .

** طريقة تطبيق الإختبار :

(١) يعطى الطفل قلم رصاص وورقة ومسطرة ويتم إعطاء الطفل البطاقات بالتدريج حيث

يطلب منه نقل الشكل الذى يوجد بكل بطاقة .

(٢) ثم يعطى ورقه بيضاء أخرى ويطلب منه رسم الأشكال التى رسمها من قبل من الذاكرة .

(٤) إختبارات تقيس الانتباه السمعى والبصرى

(أ) إختبار تزاوج الأرقام (ملحق رقم ٦)

ويعد هذا الاختبار من الاختبارات التى تقيس سعة الانتباه والتى تشير إلى قدرة الفرد على أن ينتبه إلى أكثر من مثير فى وقت واحد حيث يطلب فى هذا الاختبار من المفحوص أن يستجيب للأرقام المزدوجة الاتية (٣ -٧) ، (٥ - ٥) ، (صفر - ١) وهذه الأرقام يتم تسجيلها على شريط كاسيت وقد قام باعداد الإختبار السيد السمادونى ١٩٩٠ وقام بتقدير معاملات الثبات والصدق لهذا الإختبار وذلك بإعداد أو صورة مكافئة للإختبار ويتم تطبيق الصورتين على ٨٣ تلميذاً من مدرسة فيشا سليم الابتدائيه بالصف الخامس الإبتدائى وبلغت معاملات الإتباط بين درجات الأطفال فى فتره زمنيه ثلاث دقائق (٨٠٦ر) كما وجد ارتباط عالى بين درجات الأطفال على اختبار الذكاء والاستجابة الصحيحه على هذا الإختبار لعينه مكونة من ٨٣ طفلاً مما يدل على صدق هذا الاختبار وبلغت قيمة معامل الإرتباط ٤٧٩ر وهى داله عند مستوى ٠١ر . *(السيد السمادونى ، ١٩٩٠ ، ص٩ ، ١٠)*

** طريقة التطبيق :

يتم تسجيل الإختبار على شريط كاسيت ويطلب من الطفل التركيز بحيث يستجيب بكلمة نعم عندما يسمع فقط الأرقام السمعية المزدوجة والمحددة ثم بعد ذلك يحسب عدد المثيرات المتروكه (التى تركها الطفل ولم ينبه إليها) وعدد الأخطاء وذلك فى الزمن المحدد .

(ب) اختبار الشطب : (ملحق رقم ٧)

ويعتبر هذا الإختبار من الاختبارات التى تتطلب من المفحوص السرعة والدقة أى يتطلب من المفحوص أن يركز انتباهه فى الفترة الزمنية المحددة له لتحديد الاستجابه المطلوبة وقد أعد الصورة العربية لهذا الإختبار السيد السمادونى ١٩٩٠ والصوره العربية عبارة عن ورقه فلوسكاب عليها مجموعة من الحروف وفى تعليمات الإختبار توجد أربعة حروف هى "ى ل م هـ" وهى الحروف التى يطلب من المفحوص شطبها فى فتره محدده وبعد انتهاء الأداء نحسب الأخطاء أى المثيرات التى فشل المفحوص فى تحديدها وعدد المثيرات المتروكه فى الفتره المحددة وقد قام السيد السمادونى ١٩٩٠ بتقنينه حساب صدقه وثباته كما حدث فى اختبار تزاوج الأرقام وكانت قيمة معامل الثبات ٧١٥ر ومعامل الإرتباط فى حساب الصدق ، ٦٨٨ر .

(السيد السمادونى ، ١٩٩٠ ، ص٩ ، ١٠)

** **طريقه التطبيق :**

يتم وضع الاختبار أمام الطفل ثم يعطى قلماً رصاصاً وتلقي عليه التعليمات وهى "عليك أن تقوم بشطب الحروف التالية فى أسرع وقت ممكن والحروف هى (ل ى م هـ) مع التنبيه على الطفل بعدم ترك حروف بقدر الإمكان من الحروف المحددة ثم تستخدم ساعة إيقاف حتى يتم تحديد الزمن وبعد ذلك نحسب عدد الأخطاء وعدد المثيرات المتروكه على الاختبار

جـ-اختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T (ملحق رقم ٩)

إختبار نفهم الموضوع للأطفال C.A.T هو اختبار إسقاطى مشتق من إختبار هنرى مورى (إختبار تفهم الموضوع للكبار ، فهو وسيلة إسقاطية أو كما يفضل بيلاك Bellak تسميته وسيله للإدراك الداخلى للبحث فى الشخصيه وذلك بدراسة المعانى الدنيا للفروق الفردية فى إدراك المثيرات المعيارية . وهذا الاختبار يكشف عن شخصية الأطفال وقد صمم فى عدة صور يستجيب لها الطفل بتكوين قصة على كل صورة ويمكن من خلال تحليل تلك القصص اختبار مشاكل خاصه للأطفال تدور حول مصاعب الأكل والمشكلات الفمية والمشكلات الناجمة عن تنافس الطفل مع إخوته وإلقاء الضوء على إتجاهات الطفل نحو والديه وكيفية إدراكه للصور والتخيلات الخاصة بالطفل عن العلاقة بين والديه كزوجين وخيالاته التى تدور حول العدوان سواء الموجه نحو الذات أو الموجه نحو العالم الخارجى ومدى تقبل الطفل لعالم الكبار ، ومخاوف الطفل من التواجد بمفرده ليلاً وما يحدث من سلوك الاستمناء واختبار C.A.T يعنى بمحتوى الإستجابة فهو يهتم بما يراه المفحوص ويفكر فيه ومن هنا يفيد فى الكشف عن دينامية العلاقة بين الأشخاص وكيفية مقاومة الإنسان لدوافعه . ويفيد الاختبار فى تحديد العوامل الديناميه المتصله بسلوك الطفل فى الجماعة وفى المدرسة ورياض الأطفال وفى الأسرة. *(فريدة السماحى ، ١٩٨٢ ، ص٣٧ - ٣٨)*

وصف الاختبارات :

يتكون الاختبار من ١٠ بطاقات هى .

(١) البطاقه الأولى :

كتاكيت تجلس حول ترابيزه ويوجد سلطانية فيها طعام وعلى الجانب الآخر دجاجه تقف أمام الترابيزة .

(٢) البطاقه الثانية :

على أحد الجوانب دب يمسك طرف حبل بينما يوجد على الجانب الآخر دب خلفه يمسك

الطرف الآخر للحبل .

(٣) البطاقه الثالثة :

أسد يجلس على الكرسى ومعه بايب وعصا وفى بايب وفى الركن يجلس فأر صغير .

(٤) البطاقه الرابعة :

أنثى كنغر تحمل على رأسها قبعه ، وتحمل فى يدها سله بها زجاجه لبن ولها كيس به كنغر .

(٥) البطاقه الخامسه :

حجره يسودها الظلام يوجد بها سرير كبير وسرير صغير به دبين .

(٦) البطاقه السادسه :

كهف يوجد به دبان فى الخلف ودب صغير متربص فى الأمام .

(٧) البطاقه السابعه :

نمر يظهر له ناب ومخالب وهو يقفز على القرد الذى يتسلق الشجره .

(٨) البطاقه الثامنه :

إثنان من القرود الكبار يجلسان على أريكة ويشربان الشاى فى الفناجين ويوجد فى قرد آخر يجلس على المقعد ويتكلم مع قرد صغير .

(٩) البطاقه التاسعه :

حجره يسودها الظلام بابها مفتوح ، وفى الحجره المظلمة سرير طفل يجلس فيه أرتب ينظر من خلال الباب .

(١٠) البطاقه العاشره :

كلب صغير يجلس على أرجل كبير ومرحاض .

(٦) إستمارة المستوى الإقتصادى الإجتماعى :

إعداد محمد عبدالظاهر الطيب

قام محمد عبدالظاهر الطيب ١٩٨٧ بتصميم استماره تحتوى على بيانات أولية من الحالة الإجتماعية والإقتصادية والثقافية للأسره وتضمنت معلومات عن الحى السكنى الذى تقطنه الأسره – مستوى التعليم للوالد والوالده والأبناء ، مستوى مهنه الوالد والوالدة إجمالى الدخل الشهرى للأسره وعدد أفرادها ، عدد حجرات المنزل، الأجهزه والممتلكات الى فى حوزة الأسرة .

وقد استوفيت بيانات الإستماره بالنسبه لألف أسرة من خلال ما توفر من بيانات عن البنود بالنسبه لألف تلميذ وتلميذه من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس مدينة الاسكندرية .

*** طرق تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه :

أولاً - استخدام التعديل السلوك المعرفى

يعد هذا البرنامج هو الأكثر شيوعاً فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباهبفئتيهالمصحوبة بفرط النشاط أو التى لايصاحبها فرط النشاط ، حيث أثبتت العديد من الدراسات فعالية هذا البرنامج عند استخدامه لمدة قصيرة من الزمن حيث يؤدى إلى تغيير فى السلوك لدى هؤلاء الأطفال ومن خلاله يمكن تقليل مستوى النشاط والعمل على تزايد نشاط السلوك والسرعة فى إتمام المهام الأكاديمية وقد إستخدم تايلور ١٩٨٥ هذا البرنامج فى دراسة له وأشارت نتائجها إلى فعالية هذا البرنامج عند استخدامه لمده طويلة وذلك عند مقارنته بالعلاج الدوائى (عن طريق العقاقير) وأشار أيضاً إلى أنه يؤدى إلى تغير السلوك بصفة عامة وخاصة السلوك غير الإجتماعى Antisocial behovior وقد أشار روص - روص ١٩٨٢ Ross Ross &إلى أن إستخدام تعزيز يتبع هذا البرنامج يؤدى الى خفض الاندفاعيه لدى هؤلاء الأطفال . *(Mildred A. Obrien, 1986, P. 288)*

* هدف البرنامج

يهدف البرنامج الحالى إلى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وذلك عن طريق تدريبهم على بعض أساليب التحكم الذاتى والتى تركز على كل من تكنيك (التوجيه الذاتى - التقرير الذاتى - المكافأة الذاتية) حيث يعتمد فى ذلك على تعليم الأطفال مراقبة سلوكهم وتقيمهم لسلوكهم الدراسى والإجتماعى ومكافأة أنفسهم - ويتضمن البرنامج أيضاً تدريب الأطفال على كيفية ملاحظة وتسجيل سلوكهم الخاص . لكى يقرر ما إذا كان يستحق المكافأة أم لا . ويحتفظ الأطفال بتسجيلات مكتوبه عن تقييمهم لأنفسهم حيث أشار كل من جودمان - ماكجنبام ١٩٧١ Goodman & Michenban إلى فعالية برامج التدريب المعتمد على تعليم الأطفال أساليب التوجيه الذاتى وقد أكد ذلك كل من "تركيوتزى - أوليرى - سميث ١٩٧٥ Turkewtzy - Oleary & Smith حيث أشار هؤلاء الباحثون إلى أن استخدام التوجيه الذاتى والتقييم الذاتى يساعد الأطفال على المحافظة على سلوكهم الدراسى داخل الفصل ، وعلم الأطفال الثقه بأنفسهم وقد أشار أيضاً كل من كوبلاند - باركلى ١٩٨٠ & Copeland Barkely إلى نفس النتيجة السابقة بعد تطبيق البرنامج على أطفال لديهم اضطراب فى

الانتباه تتراوح أعمارهم بين (٦ - ١٠ سنوات) ودعم نتائج الدراسة السابقه كل من هانكر - هانشيو - والن ١٩٨٤ Henker & Hinshow & Whalen فى دراسة لهم لتحسين اتجاه هؤلاء الأطفال تجاه أقرانهم حيث أشارت النتائج الى أنه عن طريق تكنيك (التوجيه الذاتى ، والتقييم الذاتى ، والمكافأة الذاتيه) أمكن تعليم الأطفال ضبط النفس وتعديل سلوكهم الاجتماعى تجاه أقرانهم . *(Russell A, Barkeley, 1990, P. 524)*

ولكى ينجح الطفل فى تفاعلاته مع أقرانه يستخدم معه التوجيه ولعب الدور وذلك أثناء اللعب التنافسى والتعاونى حيث وجد أن المشكلات التى تواجه الأطفال مضطربى الانتباه فى قدرتهم على التفاعل مع أقرانهم هى :

(١) عدم القدرة على التعبير بالكلام ما بين مرسل ومستقبل .

(٢) زيادة التبادل اللفظى غير المناسب أو السلوك الواقعى .

(٣) المحادثة غير التامة .

(٤) صعوبة الاستمرار فى أداء العمل الجماعى .

ولقد إتبع كل من لاندو - ميلك ١٩٨٨ لتحديد مهارات تفاعل هؤلاء الاطفال مع أقرانهم ما يسمى بالتليفزيون الكلامى (T.V Take) وذلك لتقديم مهارات الاتصال الأساسية وتبدأ فى إعطاء الفرصة للتمثيل والتعليم وتستخدم فيما بعد تجارب كلامية فى معاملة لموازاة تجربة الحياة الواقعية وقد قام لاندو - ميلك Lando & milk فى تدريب الأطفال على التفاعل مع أقرانهم بالتركيز على مهارات لفظية ، نقاط الوصا ، السلوكيات غير اللفظيه العديد أثناء التمرين . *(Russell A. Barkelyy, 1990, PP. 556 - 57)*

وقد قامت الباحثه فى بناء برنامج التعديل السلوكى المعرفى بالاستناد إلى فكره كل من ولن - هانكر ١٩٨٤ ، ولاندو - ميلك ١٩٨٨ مع إحداث بعض التغيرات والتعديلات التى تناسب عينة الدراسة . وقد أثبت فعالية البرنامج عديد من الدراسات منها كاربى - إدوارد ١٩٨٤ ، هارود أبيكون ١٩٩١ حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى فعاليه تكنيك التوجيه الذاتى والتقييم الذاتى فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه .

*** الإطار العام للجلسات :**

يضم الإطار العام لجلسات البرنامج تدريب الطفل على كل من تكنيك توجيه الذات ، التقييم الذاتى ، المكافأة الذاتية .

* ويشتمل التدريب على التوجيه أو التعلم الذاتى الخطوات الآتية :

١ - تعريف الطفل بالمشكلة التى يعانى منها أو العمل الذى يؤديه .

٢ - وضع خطة عامة لحل تلك المشكلة من جانب الطفل والباحث .

٣ - اختيار الحل المناسب من وجهة نظر الطفل مع تدعيم ذلك بتوجيهات الباحثة .

٤ - تقييم السلوك أو الأداء .

* ويشتمل تدريب التقييم الذاتى على الآتى .

(أ) تقوم الباحثه بتدريب الطفل على التقييم الذاتى أثناء الجلسات وذلك من خلال بعض الجمل التى يتعلمها الطفل ويقوم بتقييم أدائه من خلال .

* جمل وعبارات تقوم الباحثة بتدريب الطفل عليها أثناء الجلسات .

مثال :

* فى حالة نجاح السلوك أو الأداء يكون التقييم الذاتى فى شكل جملة

(أنا فعلاً أديتِ عملاً جيداً)

* فى حالة الفشل فى السلوك أو أداء العمل أو المهمة يكون التقييم الذاتى فى شكل جملة .

(فى المرة القادمة أؤدى أحسن لو تمهلت)

(ب) تصحيح الأخطاء :

حيث يحاول الطفل أولاً تصحيح الأخطاء التى يقع فيها أثناء التدريب على أداء العمل أو السلوك فى الجلسات بمفرده وتقوم الباحثة بإمداده ببعض الإرشادات والتوجيهات إذا فشل فى تصحيح ما يقع فيه من أخطاء بنفسه .

** التعزيز :

ويشتمل على طريقتين هما :

١- المكافأة الذاتيه :

حيث يقوم الطفل بمكافأه نفسه أثناء الجلسات عن كل سلوك أو عمل صحيح يؤديه .
تقوم الباحثة بتدريبه على المكافأه الذاتيه من خلال وضع بعض العلامات التى تدل على الأداء الصحيح وذلك فى كراسة خاصة بالمكافأت لكل طفل .

مثال (وضع علامة (✓) أو نجمه (*) لكل سلوك صحيح

وقد أشار كل من تروكينزى وسميث ١٩٧٥ إلى فعاليه الذاتيه فى جعل الطفل يثق بنفسه

وأيه ذلك كل من والن - وهانكر ١٩٨٤ .

(Russell & Barkely, 1990, P. 525)

٢ - الهدايا الرمزية :

تقوم الباحثه بتحويل العلامات التى يعطيها الطفل لنفسه (كمكافأة ذاتية) إلى هدايا رمزيه عندما يؤدى عملاً جيداً - ويكون سلوكهم مرغوباً فيه . حيث أثبتت أنظمة المكافآت الرمزيه نجاحاً فى تحسين السلوك وذلك على المستوى السلوكى أو الدراسى وهذا ما أشار إليه كل من ليمان ، وكاندل ، ألن Layman - Candell & Allen وتتضمن المحفزات أو المكافآت الرمزيه .

(الحلوى ، الكرات الصغيرة ، الأقلام الملونة ، بعض الرحلات داخل المدرسة كالذهاب إلى النادى الاجتماعى لمشاعده بعض أفلام الكرتون) .

* الواجب المنزلى :

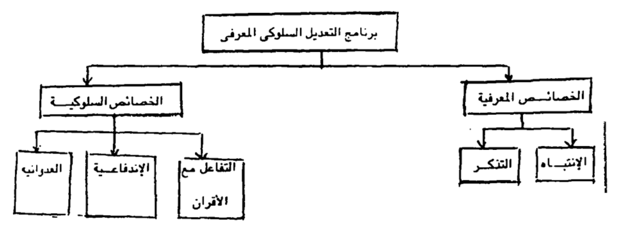
ويتضمن بعد الأنشطة التى يؤديها الطفل فى المنزل وتشتمل على المواقف التى تدرب عليها أثناء الجلسات .

** خطوات تطبيق البرنامج :

يتم تطبيق البرنامج على مرحلتين .

(١) المرحله الأولى يتم من خلالها تعديل الخصائص المعرفيه لدى الأطفال مضطربى الإنتباه .

(٢) المرحلة الثانية يتم من خلالها تعديل الخصائص السلوكية للأطفال مضطربى الانتباه ويتم توضيح ذلك من خلال الشكل التخطيطى التالى :



ويتم توضيح عدد الجلسات الخاصه بكل خاصية من الخصائص السابقة ، زمن الجلسه ، والأيام التى تمت فيها إجراء الجلسات من خلال الجدول التالى .

جدول رقم (٧)

يوضح عدد جلسات البرنامج ، زمن الجلسه ، الأيام التى أجريت بها

الخاصـــيه	عدد الجلســات	زمن الجلســه	الأيام التى تم فيها إجراء الجلســات
(١) الانتبـــاه	٨	٣٠ ق	الأحد ، الثلاثاء ، الخميس ، الأحد ، الثلاثاء الخميس ، الأحد ، الثلاثاء
(٢) التذكــر	٨	٣٠ ق	الخـميس ، الأحـد ، الثـلاثاء ، الخـميس ، الأحد ، الثلاثاء ، الخمس ، الأحد
(٣) القدرة على التفاعل الأقران	٨	٣٠ ق	الثلاثاء ، الخميس ، الأحد ، الثلاثاء ، مع الخميس ، الأحد ، الثلاثاء ، الخميس
(٤) العدوانيه	٨	٣٠ ق	الأحد ، الثلاثاء ، الخميس ، الأحد ، الثلاثاء الخميس ، الأحد ، الثلاثاء
(د) الاندفاعيه	٨	٣٠ ق	الخـميس ، الأحـد ، الثـلاثاء ، الخـميس ، الأحد ، الثلاثاء ، الخميس ، الأحد

** **محتوى الجلسات** (أنظر ملحق رقم ١٠)

يتم عرض محتوى الجلسات بالتفصيل فى ملحق رقم ١٠) فى نهايه الدراسة وتتضمن محـتوى الجلسـات الإطار العـام الذى يمشى عليـهـا تدريب الأطفـال طوال تطبـيق البـرنامج والأدوات المستخدمه للتدريب على تعديل كل خصيصة من الخصائص السابقه .

(١) الجلسة الأولى :

وهى فردية وتتم بين الباحثه والطفل ويكون الهدف منها حدوث تعرف بين الباحثة والطفل والحديث فى أشياء عامة لإزاله رهبة الطفل وحدوث الألفة بين الباحثة والطفل ، الحديث عن البرنامج ، والهدف منه ، والحديث عن المشكلات التى يعانى منها .

(٢) الجلسة الثانية :

- والهدف منها تعريف الطفل بالمشكله (الخاصيه المراد تعديلها) .

- تدريب الطفل على تكنيكات العلاج السلوكى المستخدم فى البرنامج
- مناقشه الطفل فى تلك التكتيكات .

(٣) الجلسه الثالثه - السابعة :

الهدف منها : تدريب الطفل عملياً على كيفية التخلص من المشكله التى يعانى منها

- من خلال الأدوات والأجهزه .
- من خلال المواقف التمثيليه (عن طريق لعب الدور) .

(٤) الجلسه الثامنه (الأخيرة)

الهدف منها : التعرف على مدى استيعاب الطفل للاشادات والتعليمات التى تمت فى الجلسات السابقه (وتكون جماعية) تتضمن الباحثة مجموعة من أطفال العينة وغالباً تتضمن ذكوراً وإناثاً .

** الأدوات والمواقف المستخدمة فى التدريب لتعديل الخصائص

أولاً - الخصائص المعرفية

(أ) الانتباه

* المواقف التى يتم تدريب الطفل عليها والأدوات المستخدمه لذلك

(١) التدريب على زياده التركيز وزيادة القدرة على الانتباه البصرى ويتم ذلك من خلال جهاز حجم الانتباه .

(٢) التدريب على التركيز وزيادة القدره على الانتباه السمعى ويتم ذلك من خلال مجموعة من المسائل الحسابية (الشفوية) قامت الباحثة بإعدادها بالاستعابه بمدرس الرياضيات فى المدرسة .

(٣) التدريب على زيادة القدرة على الانتباه للتفاصيل الدقيقة والوصف .

- ويتم ذلك من خلال مجموعة من الصور (ستأتى فى الملاحق) التى تشتمل على المواقف الآتيه :

١ - الانتباه البصرى والتركيز أثناء قيام المدرس بالشرح .

٢ - الانتباه البصرى والتركيز أثناء قيام أحد الأقران بالشرح .

٣ - عدم النظر إلى الخلف أو من النافذه أثناء شرح المدرس .

٤ - إتباع تعليمات المدرس فى الفصل .

(ب) التذكر

* المواقف التى يتم تدريب الطفل عليها والأدوات المستخدمة

١- التدريب على تذكر الأشكال والمواقف

- ويتم ذلك من خلال بعض الأشكال التى يتم عرضها على الطفل ثم يطلب منه تذكر تلك الأشكال .
- ويتم استخدام الأشكال المستخدمة فى إختبار "نسخ وتقليد القطع" وهو اختبار فرعى من اختبار هيسكى للاستعداد للتعلم ترجمة وإعداد عبدالوهاب محمد كامل .
- ويتضمن التدريب على تذكر المواقف من خلال بعض القصص البسيطة (المخصصة) للأطفال .

(٢) التدريب على تذكر الكلمات والجمل

ويتم ذلك من خلال قوائم تتضمن مجموعة من الكلمات والجمل قامت الباحثة بإعدادها مع مدرس اللغه العربية فى المدارس التى تم بها التطبيق بحيث تتفق هذه الكلمات والجمل مع المحصول اللغوى للطفل فى هذه السن .

(٣) التدريب على تذكر الأرقام

- وذلك من خلال مجموعة من الأرقام قامت الباحثه الحاليه بإعدادها بالإستعانة بإختبار إعاده الأرقام الفرعى من وكسلر .
- مجموعة من الأرقام المزدوجة قامت الباحثه بتسجيلها على شرط كاسيت مستعينه فى ذلك بإختبار تزاوج الأرقام المسموعة إعداد الدكتور السيد السمادونى ١٩٩٠ .

ثانياً - الخصائص السلوكية

(١) القدره على التفاعل مع الأقران

* المواقف التى يتم تدريب الطفل عليها هى :

ويتم تدريب الطفل على التعامل مع

(١) طفل من نفس سنه وجنسه .

(٢) طفله من نفس السن .

(٣) مجموعة من الأطفال (ذكور - إناث من نفس السن)

ويتم ذلك من خلال التدريب على المهارات اللفظيه والتى تشتمل على

(١) التساؤل

وهو سؤال الآخرين عن أنفسهم .

(٢) التعبير عن الذات

أى بالمشاركه بالمعلومات عن الذات (وفيها يبدأ الطفل الحديث عن نفسه)

(٣) عروض القيادة

وهى إعطاء المعلومات والاقتراحات وتقديم المساعدة

** المهارات غير اللفظيه التى يتم التدريب عليها .

(١) الاتصال النظرى

ويتم ذلك عن طريق النظر إلى الطفل أو الطفله أو مجموعة الأطفال الذين يحدثهم

(٢) الاتصال الجسدى

الاقتراب (أو مواجهة) الطفل الاخر فى المقعد

ويتم تدريب الطفل على ذلك من خلال بعض المواقف التمثيلية التى قامت الباحثة بإعدادها بالاستعانه بفكره كل من لاندو – وميلك ١٩٨٨ T.V talk.

حيث يتم تدريب الطفل على

(١) الترحيب بالطفل الذى أمامه .

(٢) الحديث عن اهتمامات الطفل الآخر .

(٣) إعطاء الطفل معلومات عن نفسه .

- ويتم التدريب أيضاً من خلال مجموعة من الصور قامت الباحثة باعدادها والتى تشتمل على مهارات التفاعل مع الأقران .

وتشتمل الصور على المواقف الآتيه

(١) السير بصحبة مجموعة من الأقران من نفس الجنس .

(٢) اللعب مع طفل من نفس السن والجنس .

(٣) السير مع طفل من جنس آخر فى نفس السن .

(٤) الإستذكار مع طفل اخر فى نفس السن .

(٢) العدوانيه

المواقف التى يتم تدريب الطفل عليها .

(١) خفض العدوان اللفظى والذى يتمثل فى

أ - السب .

ب- التلفظ بألفاظ نابيه

ويتم تدريب الطفل من خلال بعض المواقف السلبية (السيئة) التى يتم فيها التلفظ بألفاظ بذيئة نتيجة إحتكاك الطفل بزملائه فى الفصل .

والمواقف هى

١ - عندما يدفعه طفل نتيجة الجرى بدون قصد .

٢ - طفل يجلس على مقعده الخاص به في الفصل أو يأخذ شيئاً يخصه .

٣ - مواقف لعب مع مجموعة من الأقران مثل

١ - لعب الكرة فى الفسحة .

٢ - أثناء حصة الألعاب .

٤ - مواقف العمل التعاونى فى الفصل مثل

(تعليق لوحه - تنظيف الفصيل)

وتقوم الباحثة بعرض التصرف السئ من خلال أطفال العينه ثم يتبعه السلوك السليم ويقوم أطفال العينة بأدائه أيضاً .

(٢) خفض العدوان الحركى والذى يتمثل فى :

أ - العدوان تجاه الأشخاص المتمثل فى

١ - الركل ٢ - الجذب .

٣ - الدفع

- ويتم تدريب الطفل فى الجلسات على تجنب المواقف الآتية

١ - دفع الأطفال لبعضهم والذى ينجح من اختلاف الأطفال مع بعضهم فى اللعب الجماعى أو العمل الجماعى .

٢ - ركل الأطفال لبعضهم (فى مواقف العمل ، أو اللعب) .

٣ - جذب الأطفال لبعضهم من الملابس .

٤ - تحطيم الأدراج أو الكراس فى الفصل .

٥ - القفز فوق الأدراج أو الكراسى .

٦ - تمزيق الصور واللوح الموجود بالفصل أثناء الفسحه .

(٣) الإندفاعيه

- المواقف التى يتم تدريب الطفل عليها هى

١ - الإجابه على التساؤلات بعد تفكير لتجنب الأخطاء .

٢ - الجلوس بهدوء فى الفصل والالتزام بالصوت المنخفض .

٣ - الإستمرار فى أداء الأعمال حتى الإنتهاء منها .

٤ - عند الذهاب لإحضار شئ السير بهدوء

٥ - تنظيم الأشياء .

ويتم التدريب من خلال بعض المواقف التى تضعها الباحثه لتدريب الطفل عليها وهى :

- إعداد بعض الاسئلة فى منهج اللغة العربية والحساب وتقوم الباحثة بتدريب الطفل على الاجابة على تلك الاسئلة بعد التفكير .

- تدريب الطفل على الجلوس بهدوء والالتزام بالصوت المنخفض فى الحالات الآتيه :

١ - عندما ينادى عليه المدرس .

٢ - عندما ينادى عليه أحد زملانه .

* إعطاء الطفل بعض الأعمال وتدريبه على كيفية الانتهاء منها .

- ويتم من خلال إعطاء الطفل مثلاً جزءاً من قصيده لحفظها .

  - رسم جهاز معين من كتاب العلوم .
  - إعطاء الطفل بعض المسائل الحسابية لحلها .

- ويتم تدريب الطفل على المشى بهدوء وذلك من خلال

  - مشى الطفل ببطء عنما يطلب من المدرسه إحضار شئ من خارج الفصل
  - مشى الطفل ببطء عندما بطلب منه المدرس إحضار كراسته مثلاً لتصحيحها .

- تدريب الطفل على تنظيم الأشياء الخاصة به ويتم ذلك من خلال

  - تدريبه على ترتيب شنطة المدرسه قبل مغادرة الفصل .
  - ترتيب رف من رفوف مكتبة الفصل .
  - ترتيب ملابسه قبل مغادرة الفصل .

ثانياً - برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجه)

* الهدف من البرنامج

يهدف البرنامج إلى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وقد استخدمت الدراسات هذا التكنيك فى تعديل بعض خصائص الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية مثل السلوك العدوانى ومن الدراسات التى استخدمت هذا الإسلوب فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الإنتباه دراسه دورثى - ديبورا أن ١٩٨٩ ، ودراسة ولتر دروف - ميشيل ١٩٩٠ وقد استخدمت الباحثة هذا التكنيك فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه .

** الأدوات المستخدمة فى البرنامج

(١) كاميرا ڤيديو لتسجيل المواقف المراد تدريب الطفل عليها .

(٢) جهاز عرض (تلفزيون ملون) لعرض المواقف التى يتم تسجيلها .

(٣) تسجيل صوتى لاستخدام الصورة البصرية والسمعية .

- وكما حدث فى برنامج التعديل السلوكى المعرفى ثم تقسيم الخصائص المراد تعديلها إلى خمس خصائص هى (الإنتباه ، التذكر ، التفاعل مع الأقران ، العدوانيه ، الاندفاعيه) .
- تم اختيار عدد من المواقف التى تعبر عن كل خاصية من الخصائص المراد تعديلها (ملحق رقم ١١) .
- أداء هذه المواقف من جانب الطفل النموذج .
- تم إختيار طفل - وطفله للقيام بدور النموذج .
- وقد روعى أن يكون عمر الطفلة والطفل فى نفس عمر الأطفال المراد تعديل خصائصهم .
- تم تطبيق هذا البرنامج لمدة عشر أسابيع (١٠ أسابيع) بواقع ثلاث جلسات إسبوعياً على عينة الأطفال مضطربى الانتباه .
- وقد تم تقسيم أطفال العينة إلى مجموعتين حتى يسهل عليهم من التعليق على آداء النموذج للمواقف التدريبية .

* وقد روعى توافر الشروط الآتيه أثناء عقد جلسات البرنامج .

(أ) إجراء الجلسات فى مكان تتوافر فيه الشروط التجريبيه المعمليه حيث تم اختيار النادى الاجتماعى بجمعية الشبان المسلمين بطنطا وقد روعى فى هذا المكان

١ - البعد عن الضوضاء .

٢ - وجود عدد من المقاعد المريحة لكى يجلس عليها الأطفال أثناء العرض .

٣ - توافر مكان ملائم لوضع جهاز العرض وذلك حتى يكون الجهاز فى حدود المرمى البصرى للطفل .

(ب) تزامن مع تشغيل جهاز العرض (الذى يتضمن المواقف التى تشتمل عليها الخصائص المراد تعديلها) تشغيل جهاز تسجيل عليه تعليمات تصف الموقف الذى يؤديه النموذج وأيضاً عدد من التعليقات المتمثلة فى التشجيع على مواصلة الانتباه لما يقوم به النموذج واستخدام إسلوب التدعيم للنموذج عن كل أداء صحيح يقوم به (أى تحويل المثيرات البصرية إلى مثيرات سمعية بصوت الباحثة) .

- ويتم توضيح الخصائص المراد تعديلها - عدد جلسات التدريب - الفتره الزمنيه لكل جلسه .... الأيام التى تم فيها التدريب من خلال الجدول التالى .

جدول رقم (٨) يوضح - عدد جلسات التدريب - الفتره الزمنيه لكل جلسة

- الأيام التى تم فيها التدريب

الخاصيه	عدد الجلسات	زمن الجلسه	الأيام التى تم فيها إجراء الجلسات
(١) الانتباه	٦	٢٠ ق	السبت . الإثنين . الأربعاء . السبت . الإثنين الأربعاء .
(٢) التذكر	٦	٢٠ ق	السبت . الإثنين . الأربعاء . السبت . الإثنين الأربعاء .
(٣) القدرة على التفاعل الأقران	٦	٢٠ ق	السبت . الإثنين . الأربعاء . السبت . الإثنين الأربعاء .
(٤) العدوانيه	٦	٢٠ ق	السبت . الإثنين . الأربعاء . السبت . الإثنين الأربعاء .
(٥) الاندفاعيه	٦	٢٠ ق	السبت . الإثنين . الأربعاء . السبت . الإثنين الأربعاء .

- وفى تطبيق برنامج التعلم بالملاحظه تم تقسيم أطفال العينه إلى مجموعتين كل مجموعة تشتمل على خمس أطفال وذلك للأسباب الآتية

١ - سهولة التحكم فيهم .

٢ - التعرف على مدى انتباه هؤلاء الأطفال للسلوك الذى يؤديه النموذج . وقد تم تطبيق البرنامج على مدى ثلاثين جلسه .

- أثناء العرض تقوم الباحثة بتعريف الأطفال على السلوك السوى والبعد عن السلوك الخاطئ ويتم عرض الأفلام الخاصه بالخصائص المراد تعديلها بالتبادل حتى لايمل الطفل من تكرار المواقف خلال الجلسات المتتالية .

- وحتى يتذكر بإستمرار المواقف بتكرار عرضها مع وجود فواصل زمنيه بين العرض الحالى والعرض السابق .

- يتم أثناء الجلسات مناقشة الطفل فى السلوك أو الأداء الذى رآه حتى تضمن الباحثة استمرار انتباه الطفل لما يؤديه النموذج .

** **منهج الدراسة :**

وتقصد الباحثة بالمنهج المستخدم ، مجموعة الإجراءات التى اتبعتها الباحثة فى إجراء الدراسة حتى تم التوصل إلى نتائج الدراسة الحالية . وتهدف الدراسة الحالية إلى معرفه أثر إستخدام كل من العلاج السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة (النمذجة) كمتغيرات مستقلة على عدد من المتغيرات هى بعض خصائص الأطفال مضطربى الإنتباه كمتغيرات تابعة وقد استخدمت الباحثة للتعرف على نتائج هذه الدراسه المجموعة التجريبية والمجموعه الضابطة وقامت بالمقارنة بينهما فى كل من التطبيق القبلى والبعد .

والجدول التالى يوضح التصميم التجريبى للدراسة الحاليه .

جدول رقم (٩)

يوضح التصميم التجريبى للدراسه الحاليه

عيـــنه الدراسة	عدد أفراد المجموعة	عدد القياســات	طول فتره المتابعه
١ - المجموعه التجريبية الأولى التى تلقت برنامج التعديل السلوك المعرفى	١٠	٦ ذكور ٤ إناث	- قياس قبلى - قياس بعدى
٢ - المجموعة التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجة)	١٠	٦ ذكور ٤ إناث	- قياس قبلى - قياس بعدى
٣ - المجموعة الضابطة التى لاتتلقى أى تدخل	١٠	٦ ذكور ٤ إناث	- قياس قبلى - قياس بعدى

إجـراءات الدراسة

* أولاً - إجراءات الدراسة الاستطلاعية

١ - عينة الدراسة الاستطلاعية

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية خمسة عشر ١٥ طفلاً لديهم اضطراب فى الانتباه فى الصف الرابع والخامس الإبتدائى وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات (كماسبق ذكر فى الحديث عن العينة) تراوحت أعمار العينه بين ٩ شهور ، ٨ سنوات ٨ شهور ، ١٢ سنه .

* قامت الباحثة باتباع الآتى لاختيار عينة الدراسة الاستطلاعية .

- قامت الباحثة بعد استئذان مديرى المدارس الى تمت الموافقة عليها لإجراء التجربة بها التعرف على مدرس الفصول وقامت الباحثة بشرح فكرة مبسطة عن العمل المطلوب من مدرس الفصل بعد ذلك قامت الباحثة بتوزيع قوائم الملاحظة السلوكية والتى تشتمل على كل من :

١ - قائمه الملاحظة الإكلينيكية DSM. III .

٢ - قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر .

وذلك على المدرسين الذين لمست فيهم الباحثة الاستعداد للتعاون معها بصدق وبجدية .

* **خطوات إجراء الدراسة**

- بعد أن تم تحديد الأطفال من جانب المدرسين قامت الباحثه بتطبيق المقاييس الأدائية على الأطفال وتشتمل تلك المقاييس على الآتى :

١ - اختبار مضاهاة الأشكال .

٢ - اختبار الشطب.

٣ - اختبار تزاوج الأرقام .

٤ - اختبار بندر - جشطلت .

٥ - اختبار وكسلر للذكاء .

- بعد أن قامت الباحثة بتطبيق برنامج العلاج السلوكى المعرفى على المجموعه الأولى لمدة (٥ أسابيع) بواقع ثلاث جلسات فى الاسبوع أى العدد الكلى للجلسات كان ١٥ جلسة . كما قامت الباحثة أيضاً بتطبيق برنامج التعلم بالملاحظة النمذجه على المجموعة الاستطلاعية الثانية بواقع ١٥ جلسه أى لمدة (٥ أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً) المجموعة الضابطة لم تتلق أى تدخل . بعد انتهاء التطبيق قامت الباحثة بإجراء التطبيق البعدى على أفراد العينة .

* **نتائج الدراسه الاستطلاعيه :**

- قامت الباحثه بحساب الفروق فى المتوسطات والإنحرافات المعياريه لكل من القياس القبلى والبعدى للمجموعات الاستطلاعيه الثلاثه كما هو بالجدول رقم(١٠).

جدول رقم (١٠)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الاستطلاعية الثلاثه على مقاييس الدراسه

المقاييس	المتغيـــرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)				المجموعة الضابطة			
		قبلى		بعدى		قبلى		بعدى		قبلى		بعدى	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
قائمة	عدم القدرة على الانتباه	١٢ر٦٠	١ر١٤	٨ر٠٠	٧١ر	١٢ر٨٠	١ر٣٠	٩ر٤٠	٨٩ر	١١ر٧	١ر٤١	١١ر٦٠	٨٩ر
الملاحظة	الإندفاعية	١٢ر٠٠	١ر٢٢	٧ر٠٠	٧١ر	١١ر٦٠	٨٩ر	٩ر٤٠	١ر١٤	١٥ر٦	٢ر٣٠	١٦ر٠٠	٣ر٠٠
DSM III	عدم القدرة على التفاعل مع الاقران	١٢ر٠٠	٢ر٤٤	٧ر٢٠	٢ر١٦	١١ر٦٠	٢ر٥١	٩ر٦٠	١ر٥١	١١ر٤٠	٣ر٢٩	١١ر٨	٣ر٢٧
قائمة تقدير	عدم القدرة على الانتباه	١٣ر٦٠	١ر٨	٧ر٨٠	١ر٣٠	١٤ر٢٠	١ر٤٨	١١ر٦٠	٢ر٠٧	١٤ر٢٠	٤ر٢١	١٤ر٢٠	٣ر٠٣
سلوك	العدوانية	٣٧ر٤٠	٣ر٣٦	٢٤ر٨٠	٦ر٤١	٣٣ر٤٠	٧ر٤٣	٢٩ر٢٠	٧ر٦٦	٣٣ر٤	٦ر٣٤	٣٢ر٢	٤ر٢١
الطفل	القلق	١١ر٢٠	٦ر٦٠	٦ر٦٠	٨٩ر	١١ر٤٠	٢ر٠٧	١٠ر٤٠	٨٩ر	١١ر٨٠	١ر٠٩	١٢ر٢	١ر٩٢
لكونر	الاجتماعية	٥ر٦٠	٥٥ر	١٠ر٨٠	٨٣ر	٤ر٨٠	١ر٣٠	٦ر٦٠	١ر١٤	٤ر٢	١ر٠٩	٥ر٢	١ر٠٩
مضاهاه	الزمن	٢٠٦ر٠٠	١٥ر٥٧	٢١٩ر٠٠	٢١ر٦٢	١٧٦	١٩ر٧١	١٥٦ر٤٠	٧ر١٢	١٥٧ر٦	٣٣ر٩	١٦٢ر٨	٣١ر١
الاشكال	عدد الأخطاء	١٣ر٤٠	٣ر٨٤	٧ر٨٠	١ر٩٢	١٤ر٢٠	٣ر٢٧	٩ر٠٠	١ر٨٧	٣٠ر٠٠	٤ر٥٣	٢٧ر٨	٤ر٨٢

تابع جدول رقم (١٠)

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكي المعرفي				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)				المجموعة الضابطة			
		قبلي		بعدي		قبلي		بعدي		قبلي		بعدي	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الشطب	عدد المثيرات المتروكه	١١ر٢٠	١ر٤٨	٧ر٦٠	١ر١٤	٩ر٦٠	٢ر٨٨	٥ر٦٠	١ر٥١	١٠ر٨	٢ر٢٨	١٠ر٨	١ر٦٤
	عدد الاخطاء	٩ر٤٠	١ر١٤	٥ر٢٠	ر٨٤	٧ر٨٠	٢ر١٧	٤ر٦	١ر١٤	٥ر٢٠	١ر٦٤	٦ر٦٠	١ر٤٣
تزاوح	عدد المثيرات المتروكه	٩ر٤	٢ر٠٧	٥ر٨	١ر٤٨	١٠ر٤٠	١ر٦٧	٦ر٠٠	١ر٧٣	١٥ر٤٠	٣ر٤٣	١٥ر٢٠	٢ر٨٦
الارقام	عدد الاخطاء	٦ر٦	١ر٥١	٤ر٠٠	١ر٢٢	٦ر٨	١ر٦٤	٣ر٤	١ر١٤	١٥ر٢٠	٧ر٧٩	١٤ر٠٠	٥ر٩٢
بندر	النسخ	١٣ر٨	١ر٩٢	١٩ر٠٠	٢ر٢٣	١٠ر٨	١ر٤٨	١٥ر٨	٢ر٤٩	١٩ر٠٠	٤ر٣	١٩ر٦	٣ر٨٤
جشطلب	الاستدعاء	٧ر٨	ر٨٤	١٠ر٨	ر٨٤	٧ر٨٠	١ر٣٠	١١ر٨	١ر٣	٨ر٠٠	١ر٨٧	٨ر٤٠	١ر٦٧
الإختبارات	المعلومات	٧ر٦٠	١ر٥١	٧ر٨٠	٢ر٢٨	٧ر٤٠	ر٨٩	٦ر٨	١ر٩٤	٧ر٠٠	ر٧١	٧ر٦٠	١ر١٤-
اللفظية	الفهم	٦ر٠٠	١ر٠٠	٥ر٤	ر٨٩	٦ر٤	١ر٦٧	٧ر٠٠	٢ر٠٠	٦ر٨٠	٢ر٢٨	٧ر٠٠	٢ر٠٠
	الحساب	٤ر٨٠	ر٨٤	١١ر٢٠	١ر٣	٦ر٤	١ر٥١	١٠ر٦	٢ر٠٧	٨ر٠٠	٢ر٤٤	٦ر٦٠	١ر٦٧

تابع جدول رقم (١٠)

المقاييس	المتغيــرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى				مجموعة التعلم بالملاحظة				المجموعة الضابطة			
		قبلى		بعدى		قبلى		بعدى		قبلى		بعدى	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الإختبارات الفرعية لوكسلر	المفردات	٩ر٢٠	١ر٣٠	٧ر٤٠	٢ر٠٧	٨ر٢٠	٨٤ر	٨ر٤٠٠	١ر١٤	٥ر٢٠	١ر٤٨	٧ر٦٠	٥٥ر
	المتشابهات	٦ر٨٠	١ر٠٩	٦ر٨٠	٨٤ر	٥ر٨٠	٨٣ر	٧ر٠٠	١ر٠٠	٧ر٤٠	٣٢٨	٧ر٠٠	٣ر١٦
	إعادة الارقام	٤ر٠٠	صفر	٨ر٠٠	٠١ر	٣ر٨٠	٤٥ر	٦ر٨٠	٤٥ر	٥ر٦٠	١ر٨٢	٤ر٤٠	٥٥ر
	تكميل الصور	٦ر٤٠	١ر٦٧	٧ر٤٠	١ر٣٤	٦ر٦٠	٨٩ر	٨ر٠٠	٢ر٣٤	٤ر٦٠	١ر٨٢	٥ر٦٠	١ر٦٧
	ترتيب الصور	٤ر٨٠	٨٣ر	٤ر٨٠	٤٥ر	٦ر٠٠	٧١ر	٦ر٢٠	٨٤ر	٥ر٤٠	٤٥ر	٥ر٤٠	٥٥ر
	رسوم المكعبات	٧ر٤٠	٨٠ر	٧ر٨٠	٤٥ر	٨ر٦٠	٨٩ر	٨ر٢٠	٨٣ر	٧ر٤٠	٨٩ر	٧ر٢٠	٤٥ر
	تجميع الاشياء	٥ر٤٠	١ر١٤	٥ر٦٠	١ر٣٤	٦ر٦	١ر١٤	٦ر٦	٨٩ر	٣ر٨٠	١ر٣٠	٤ر٠٠	١ر٢٢
	الشفره	٧ر٢٠	٢ر١٦	١١ر٠٠	٢ر١٢	٥ر٠٠٠٠	٢ر١٢	١١ر٦٠	٢ر١٩	١٠ر٦٠	١ر٣٤	١٠ر٠٠٠	١ر٠٠٠
	المتاهات	٦ر٤٠	٥٤ر	٧ر٨٠	٤٤ر	٦ر٢٠	٨٤ر	٧ر٢٠	٨٩ر	٦ر٦٠	١ر١٤	٦ر٦٠	٥٤ر

تابع جدول رقم (١٠)

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكي المعرفي				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)				المجموعة الضابطة			
		قبلي		بعدي		قبلي		بعدي		قبلي		بعدي	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
	الدرجة المعيارية للذكاء اللفظي	٣٨ر٨	١ر٩٢	٤٦ر٦	٣ر٦٤	٣٩ر٤	٣ر٩١	٤٥ر٢٠	٣ر٤٩	٣٩ر٨	١ر٠٩	٤٠ر٦٠	٢ر٥١
	نسبة الذكاء اللفظي	٨٦ر٠٠	٢ر٣٤	٩٥ر٦٠	٤ر٣٣	٨٦ر٦٠	٤ر٩٨	٩٤ر٠٠	٤ر٣٠	٨٧ر٠٠	١ر٤١	٨٨ر٠٠	٣ر٠٠
	الدرجة المعيارية للذكاء العملي	٣٧ر٦	٢ر٧٠	٤٤ر٤	٢ر٤٠	٤١ر٤٠	٣ر٢٠	٤٧ر٢٠	٣ر٥٦	٣٨ر٢٠	١ر٧٨	٣٨ر٨٠	٣ر١١
	نسبة الذكاء العملي	٨٢ر٦٠	٣ر٩١	٩٢ر٢	٣ر٦٣	٨٨ر٢٠	٤ر٤٩	٩٦ر٢٠	٤ر٩٦	٨٣ر٤٠	٢ر٦١	٨٤ر٤٠	٤ر٢٢
	الدرجة المعيارية للذكاء الكلي	٧٦ر٤	٤ر٥٦	٩١ر٠٠	٥ر٩١	٨٠ر٨	٦ر٢٩	٩٢ر٤٠	٦ر٤٦	٧٨ر٠٠	٢ر٧٣	٨١ر٤٠	٥ر١٧
	نسبة الذكاء الكلي	٨٢ر٦	٣ر٢٨	٩٣ر٩٠	٤ر٤٤	٨٦ر٢	٤ر٦٠	٩٤ر٤٠	٤ر٦١	٨٣ر٨٠	١ر٩٢	٨٥ر٠٠	٣ر٣٩
	التحصيل (١)	٣٩ر٦	٧ر٩٢	٤٩ر٦	٢ر٠٧	٣٦ر٠٠	٨ر٦٦	٣٤ر٤٠	٩ر٠٧	٢٥ر٠٠	٥ر٤٠	٢٧ر٠٠	٤ر٥٨
	التحصيل (٢)	٣٢ر٤	٥ر٦٨	٣٩ر٨٠	٤ر١٥	٣١ر٦٠	٦ر٣٤	٣٨ر٤٠	٢ر٩٦	٢٦ر٠٠	١١ر٣	٢٧ر٨٠	٩ر٧٠

ويتضح من الجدول رقم (١٠) زيادة بعض المتوسطات وإنخفاض البعض الآخر بالنسبة للمجموعات التى تلقت برامج العلاج عند مقارنتها بالمجموعة الضابطه وهذا يشير إلى أن برامج العلاج لها تأثير على بعض خصائص الأطفال مضطربى الإنتباه - ولمعرفة الفرق فى كل من الخصائص المعرفية والخصائص السلوكية للمجموعات الإستطلاعية الثلاث قامت الباحثة بحساب قيم "ت" لدلاله الفروق بين القياس القبلى والبعدى للمجموعات الاستطلاعية الثلاث وقد قامت الباحثه باستخدام اختبار ت لدلالة الفروق للعينات الصغيرة وهذا موضح بالجدول رقم (١١) .

جدول رقم (١١) يوضح قيم ت لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدى لكل من مجموعات الدراسة الاستطلاعية (ن للمجموعة الواحدة = ٥)

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)				المجموعة الضابطة			
		الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت
قائمة	عدم القدرة على الانتباه	٤ر٦٠	٢ر٩٦	ر٦٠	٧ر٦٦	٣ر٤٠	٦ر٦٠	ر٧١	٦ر٧٠	١ر٠٠	ر٤٤	ر٧٠	ر١٤٢
الملاحظة	الإندفاعية	٥ر٠٠	٢ر٣٧	ر٦٣	٧ر٩٠	٢ر٢٠	٤ر٧٢	ر٦٤	٣ر٣٩	ر٤٠	ر٤١	١ر٦٩	ر٢٤
DSM III	عدم القدرة على التفاعل مع الاقران	٤ر٨٠	٥ر٥٨	١ر٤٦	٣ر٢٨	٢ر٠٠	ر٨٢	١ر٣١	١ر٥١	ر٤٠	ر٤٣	٢ر٠٧	ر١٩
قائمة تقدير	عدم القدرة على الانتباه	٥ر٨٠	٢ر٠٣	١ر٠٠	٥ر٨٠	٢ر٦٠	٢ر٣٢	١ر١٤	٢ر٢٨	صفر	ر٥	٢ر٣١	صفر
سلوك	العدوانية	١٢ر٦٠	٢ر٣١	٣ر٢٤	٣ر٨٨	٣ر٦	٣ر٩٥	١ر٧٦	٢ر٠٤	١ر٢	ر٣٧	٣ر٤١	ر٣٥
الطفل	القلق	٤ر٦٠	١ر١٦	١ر٠٤	٤ر٣٩	١ر٠٠	ر١٨	١ر٠١	ر٩٩	ر٤	ر٣٤	ر٩٩	ر٤٠
لكونر	الاجتماعية	٥ر٢٠	١ر٣٦	ر٤٤	١١ر٦٢	١ر٨٠	ر٠٢	ر٧٧	٢ر٣٢	١ر٠٠	ر٠٩	ر٦٩	١ر٤٤
مضاهاه	الزمن	١٩ر٢	٨ر٣٨	٣ر٧٤	١٣ر٥	٢٠ر٤	ر٢٧	٣٢ر٥٧	ر٦٣	٥ر٢	ر٤٠	٢٠ر٦٩	ر٢٥
الاشكال	عدد الأخطاء	٥ر٦٠	٩ر٧٧	١ر٩٢	٢ر٩١	٥ر٢٠	٧ر٤٩	١ر٦٨	٣ر٠٩	٢ر٢	ر٢٤	٢ر٩٦	ر٧٤

تابع جدول رقم (١١)

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)				المجموعة الضابطة			
		الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت
الشطب	عدد المثيرات المتروكة	٣ر٦٠	١ر٣٠	٨٤ر	٤ر٣	٤ر٠٠	٠١ر	١ر٤٦	٢ر٧٤	صفر	٥ر	١ر٢٥	صفر
	عدد الاخطاء	٤ر٢	٨ر١١	٦٣ر	٦ر٦٤	٣ر٢	٩١ر	١ر٠٩	٢ر٩٢	١ر٤	٩٩ر	٩٤ر	١ر٤٨
تزاوج	عدد المثيرات المتروكة	٣ر٦	٦ر٧٢	١ر١٤	٣ر١٦	٤ر٤	١ر٧٥	١ر٠٩	٤ر٠٩	٢ر	٤٦ر	٢ر٠٠	١٠ر
الارقام	عدد الاخطاء	٢ر٦	٨ر٧٧	٨٧ر	٢ر٩٨	٣ر٤	٢ر٦١	٨٩ر	٣ر٨	١ر٢	٣٩ر	٣ر٣٧	٢٧ر
بندر	النسخ	٥ر٢	٢ر١٤	١ر٣١	٣ر٩٤	٥ر٠٠	٢ر٤١	١ر٢٩	٣ر٨٦	٦ر	٤١ر	٢ر٥٨	٢٣ر
جشطلب	الاستدعاء	٣ر٠٠	٢ر٣٥	٥٣ر	٥ر٦٦	٤ر٠٠	٦ر٣٥	٨٢ر	٤ر٨٥	٤ر	٣٧ر	١ر١٢	٣٥ر
الإختبارات	المعلومات	٢ر	٤٤ر	١ر٢٢	١٦ر	٦ر	٢٥ر	٨٤ر	٧١ر	٦٠ر	١٧ر	٦٠ر	١ر٠٠
اللفظية	الفهم	٦٠ر	١٧ر	٦٠ر	١ر٠٠	٦ر	٣١ر	١ر١٦	٥١ر	٢٠ر	٤٤ر	١ر٣٥	١٤ر
	الحساب	٦ر٤	٧ر٦٥	٦٩ر	٩ر٢٣	٤ر٢	٣ر٩٢	١ر١٤	٣ر٦٦	١ر٤	١٦ر	١ر٣٢	١ر٠٥

تابع جدول رقم (١١)

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)				المجموعة الضابطة			
		الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت
الإختبارات الفرعية لوكسلر	المفردات	١ر٨	٠٧ر	١ر٠٩	١ر٦٤	٢٠ر	٣٨ر	٦٣ر	٣٢ر	٢ر٤٠	٤ر٧٢	٧١ر	٣ر٣٩
	المتشابهات	صفر	٥٠ر	٦١ر	صفر	١ر٢٠	٠٣٦ر	٥٨ر	٢ر٠٦	٤٠ر	٤٢ر	٢ر٠٣	١٩ر
	إعادة الارقام	٤ر٠٠	٧١ر	٣٥ر	١١ر٤٢	٣ر٠٠	٦ر٢٢	٦٢ر	٤ر٨٦	١ر٢٠	٩٧ر	٨٤ر	١٤١
	تكميل الصور	١ر٠٠	١٦ر	٩٥ر	١ر٠٤	١ر٤٠	١٢ر	١ر١٢	١ر٢٤	١ر٠٠	١٩ر	١ر١٠	٩١ر
	ترتيب الصور	صفر	٥٠ر	٤٢ر	صفر	٢٠ر	٣٥ر	٤٩ر	٤١ر	٢٠ر	٢٧ر	٣٢ر	٦٣ر
	رسوم المكعبات	٤٠ر	١٩ر	٤٤ر	٨٩ر	٤٠ر	٢٤ر	٥٥ر	٧٣ر	٢٠ر	٣٣ر	٤٤٧و	٤٥ر
	تجميع الاشياء	٢٠ر	٤٠ر	٧٨ر	٢٥ر	صفر	٥٠ر	٦٥ر	صفر	٢٠ر	٤٠ر	٨٠ر	٢٥ر
	الشفره	٣ر٨٠	٠١ر	١ر٣٥	٢ر٨٠	٢ر٦٠	٠٥ر	١ر٣٦	١ر٩١	٦٠ر	٢٢ر	٧٥ر	٨٠ر
	المتاهات	١ر٤٠	٣٢ر	١ر١٠	٤ر٤٣	١ر٤٠	٠٢ر	٥٤ر	٢ر٥٥	صفر	٥٠ر	٥٧ر	صفر

تابع جدول رقم (١١)

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)				المجموعة الضابطة			
		الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	الفروق فى المتوسطات	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت
	الدرجة المعيارية للذكاء اللفظى	٧ر٨	١ر٤٣	١ر٨٤	٤ر٢٣	٥ر٨٠	ر٠٢	٢ر٣٤	٢ر٤٧	ر٨٠	ر٢٧	١ر٢٢	ر٦٥
	نسبة الذكاء اللفظى	٩ر٦٠	١ر٢٢	٢ر٢	٤ر٣٥	٧ر٤٠	ر٠٢	٢ر٩٤	٢ر٥١	١ر٠٠	ر٢٦	١ر٤٨	ر٦٧
	الدرجة المعيارية للذكاء العملى	٦ر٨	١ر٤٩	١ر٦٢	٤ر٢٠	٥ر٨٠	ر٠١	٢ر١٤	٢ر٧٠	ر٦٠	ر٣٦	١ر٦٠	ر٣٧
	نسبة الذكاء العملى	٩ر٦٠	١ر٩٢	٢ر٣٨	٤ر٠٢	٨ر٠٠	ر٠١	٢ر٩٩	٢ر٦٧	١ر٠٠	ر٣٣	٢ر٢١	ر٤٥
	الدرجة المعيارية للذكاء الكلى	١٤ر٦٠	١ر١٩	٣ر٣٤	٤ر٣٧	١١ر٦٠	ر٠١	٤ر٠٢	٢ر٨٨	٣ر٤٠	ر١٢	٢ر٦١	١ر٢٩
	نسبة الذكاء الكلى	١١ر٠٠	١ر٠٨	٢ر٤٧	٤ر٤٥	٨ر٢	ر٠١	٢ر٩١	٢ر٨١	١ر٢	ر٢٦	١ر٧٤	ر٦٩
	التحصيل (١)	١٠ر٠٠	ر٠١	٣ر٦٦	٢ر٧٣	١١ر٠٠	٥ر٢٤	٢ر٣٤	٤ر٧٠	١ر٢٠	ر٣٦	٣ر١٦	ر٣٧
	التحصيل (٢)	-٧ر٤٠	ر٠٢	٣ر١٥	٢ر٣٥	٦ر٨	٤ر٠٨	١ر٨٢	٣ر٧٣	١ر٠٠	٤٤	٦ر٥٧	ر١٥٢

مستوى الدلاله : بدلاله الطرف الواحد عند ٠٥ر = ١٫٨٦

عند ٠١ر = ٢٫٩٠

- بدلالة الطرفين عند ٠٥ر = ٢٫٣١

عند ٠١ر = ٣٫٣٦

درجة الحريه = ٨

يتضح من الجدول رقم (١١) الاتى :

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدى للمجموعة الاستطلاعية الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى على قوائم الملاحظة فى كل من عدم القدره على الانتباه ، الاندفاعيه ، التفاعل مع الاقران ، العدوانيه ، القلق ، الاجتماعيه حيث إن قيمة ت داله عند مستوى ٠١ر .
- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والتطبيق البعدى للمجموعه الاستطلاعيه الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى على اختبار مضاهاة الاشكال فى كل من الزمن وعدد الاخطاء حيث بلغت قيمة ت أعلى من مستوى الدلالة عند ٠١ر فى الزمن وعند ٠٥ر فى عدد الأخطاء .
- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الاستطلاعية الأولى فى الاداء على اختبار تزاوج الأرقام فى كل من المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت أعلى من مستوى الدلاله عند ٠٥ر .
- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعد للمجموعة الاستطلاعية الأولى فى الاداء على اختيار بندر-جشطلت فى كل من النسخ والاستدعاء حيث إن قيمة ت داله عند مستوى ٠١ر .
- عدم وجود فروق بين نتائج التطبيق البعدى والقبلى للمجموعة الاستطلاعيه الأولى فى الأداء على الاختبارات الفرعيه اللفظية والعملية لوكسلر الآتية ، المعلومات ، الفهم ، المفردات ، المتشابهات ، تكميل الصور ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، تجميع الأشياء .
- وجود فروق بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الاستطلاعية الأولى فى الاداء على الاختبارات الفرعية لوكسلر الآتية ، الحساب ، إعادة الأرقام ، الشفره ، المتاهات ، وقيم ت مرتفعه وداله عند ٠١ر
- وجود فروق بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الاستطلاعية الأولى فى كل من

الدرجة المعيارية ونسب الذكاء (اللفظى - العملى - الكلى) وقيم ت أعلى من مستوى الدلاله عند ۰۱ر .

وتشير النتائج الآتيه إلى أنه من خلال استخدام التدخل السلوكى المعرفى يتم تعديل بعض خصائص الاطفال مضطربى الانتباه وهذا واضح من اداء الأطفال على الادوات الخاصة بالدراسة فى كل من التطبيق القبلى والبعدى .

أما المجموعة التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فاتضح من الجدول رقم (۱۱) الآتى :

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الاستطلاعية الثانية فى التقدير على قوائم الملاحظة فى كل من عدم القدرة على الانتباه ، الاندفاعيه ، العدوانيه ، الاجتماعيه حيث تراوحت دلاله قيمة ت بين مستوى ۰۱ر ، ۰۵ر .

عدم وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الاستطلاعية الثانيه فى التقدير على قوائم الملاحظة فى كل من التفاعل مع الاقران والقلق .

عدم وجود فروق فى الاداء القبلى والبعدى على اختبار مضاهاة الأشكال فى الزمن .

وجود فروق داله فى التطبيق القبلى والبعدى على اختبار مضاهاه الأشكال فى عدد الاخطاء حيث إن قيمة ت داله عند مستوى ۰۵ر .

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى على اختبار تزاوج الأرقام فى كل من عدد المثيرات المتروكه وعدد الأخطاء حيث إن قيمة ت داله عند مستوى ۰۱ر .

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى على اختبار الشطب فى كل من عدد المثيرات المتروكه وعدد الاخطاء حيث إن ت داله عند مستوى ۰۵ر .

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى على اختبار بندر-جشطلت فى كل من النسخ والاستدعاء حيث إن ت أعلى من مستوى الدلاله عند ۰۱ر .

عدم وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى على الاختبارات الفرعية اللفظية والعملية لوكسلر وهى (إختبار ، الفهم ، المعلومات ، المتشابهات ، المفردات ، تكميل الصور ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، الشفره ، تجميع الاشياء) .

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى على اختبار المتاهات العملى (الفرعى من وكسلر) حيث إن ت داله عند مستوى ۰۵ر .

وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى لكل من الدرجة المعيارية ونسب الذكاء (اللفظى - العملى - الكلى) لوكسلر حيث إن ت داله عند مستوى ۰۵ر .

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الاستطلاعية الثانيه فى التحصيل حيث إن ت داله عند مستوى ٠٥ر .

كما يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والتطبيق البعدى للمجموعة الاستطلاعية الثالثة (المجموعة الضابطه) التى لم تتلق أى تدخل (أى برنامج) على جميع مقاييس الدراسه المستخدمه .

ما عدا اختبار المفردات حيث بلغت قيمه ت ٣٩ر٣ وهى داله عند ٠٥ر .

- مماسبق يتضح الآتى :
- تحسن أداء المجموعتين التى تلقتا التدريب على كلا البرنامجين على معظم أدوات الدراسه .
- ومن هنا تم التوصل إلى صلاحية البرنامجيين للتطبيق على الدراسة التجريبية (الأساسية).
- ومن خلال تلك الدراسة تم تدريب الباحثة على كيفية إجراء كلا البرنامجين على أطفال المجموعة الأساسية .
- هذا بالاضافه إلى إجراء بعض التعديلات التى أضافتها الباحثه والخاصه بتعامل الأطفال مع بعضهم أثناء الجلسات (جلسات العلاج السلوكى المعرفى) .
- طريقة كتابة لكل طفل تقرير عن نفسه .
- طريقه ملاحظة المدرس للطفل لكى يستطيع كتابة التقرير اليومى عنه .

* أيضاً تم إضافة إسلوب مناقشة الطفل فى السلوك أو العمل الذى يؤديه النموذج (أثناء عرض شريط الڤيديو) لضمان عدم شرود الطفل أثناء الجلسات .

وقد قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" للعينات الصغير المستقلة لتوضيح الفروق بين المجموعات الاستطلاعيه الثلاثه (مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ، مجموعة النمذجه ، المجموعه الضابطه)على جميع مقاييس الدراسة كما هو بالجدول التالى .

جدول رقم (١٢)

يوضح قيمة "ت" للمجموعات الإستطلاعيه على جميع مقاييس الدراسه

المقاييـــس	المتغيرات	ت بين مجموعة العلاج السلوكى المعرفى والضابطه ٣ ، ١	قيمة ت بين مجموعة النمذجه والضابطه ٣ ، ٢	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكى ومجموعه النمذجه ٢ ، ١
قائمة الملاحظة DSM III	عدم القدرة على الانتباه	٧٫٠٦	٣٫٨٨	٢٫٧٤
	الإندفاعية	٦٫٥٢	٤٫٥٥	٤٫٠٠
	عدم القدرة على التفاعل مع الاقران	٢٫٦٢	٩٫٤٧	٢٫٠٢
قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر	عدم القدرة على الانتباه	٤٫٣٣	٣٫٤٦	١٫٥٨
	العدوانيـــه	٤٫٢٠	٫٧٦	٫٩٨
	القلـــق	٥٫٩٠	١٫٨٩	٦٫٧١
	الإجتماعيه	٩٫٠٨	١٫٩٧	٦٫٦٤
اختبار مضاهات	الزمـــن	٣٫٣١	٫١٨	١٫٩٠
	عدد الأخطـاء	٨٫٦٢	٨٫١٣	١٫٠٠
أختبار الشطب	عدد المثيرات المتروكة	٣٫٥٧	٥٫٢٠	٢٫٣٥
	عدد الأخطاء	١٫٩٧	٢٫٥٤	٫٩٤
اختبار تزاوج الأرقام	عدد المثيرات المتروكة	٦٫٥١	٦٫١٤	٫١٩
	عدد الأخطاء	٥٫٩١	٣٫٧٠	٫٨٠
	النسخ	٫٣٠	١٫٨٥	٢٫١٣
	الإستدعـاء	٢٫٨٦	٣٫٥٧	١٫٤٤
	المعلومات	٫١٧٥	٫٨٩	٫٧٩
	الفهم العـــام	١٫٦٣	صفر	١٫٦٣

تابع جدول رقم (١٢) :

المقاييس	المتغيرات	ت ٣ ، ١	ت ٣ ، ٢	ت ٢ ، ١
إختبار	الحساب	٤ر٨٤	٣ر٣٥	٥٤ر
وكسلر	المتشابهات	٢٠٨ر	١ر٤١	٩٤ر
لذكاء	المفردات	١٣٦ر	٨٢ر	١ر٨٨
الأطفال	إعاده الأرقام	١٤ر٦٩	٣ر٧٩	٢ر٠٥
القسم اللفظى	تكميل الصور	١ر٨٧	١ر٨٦	٤٩ر
	ترتيب الصور	١ر٨٩	١ر٧٨	٢ر٢٩
	رسوم المكعبات	٢ر١٢	٢ر٣٥	٩٤ر
	تجميع الأشياء	١ر٩٦	٢ر٨٣	١ر٣٨
القسم العملى	الشفره	٩٥ر	١ر٤٨	٤٣ر
	المتاهات	٣ر٧٩	٢ر١٣	٤٤ر
	الدرجه المعياريه للذكاء اللفظى	٣ر٠٣	٢ر٣٩	٦١ر
	نسبه الذكاء اللفظى	٣ر٢٢	٢ر٥٥	٥٨ر
	-الدرجه المعياريه للذكاء العملى-	٣ر١٨	٣ر٩٦	١ر٤٥
	نسبه الذكاء العملى	٣ر١٣	٤ر٠٤	١ر٤٥
	الدرجه المعياريه للذكاء الكلى	٢ر٧٣	٢ر٩٦	٣٥ر
	نسبه الذكاء الكلى	٣ر٤٣	٣ر٦٧	٢٧ر
التحصيل	التحصيل فى اللغه العربيه	٤ر٢١	٢٢ر	٣ر٦٥
	التحصيل فى الحساب	٢ر٥٤	٢ر٣٣	٦١ر

- يتضح من الجدول رقم (١٢) الآتى
- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمه ت بين التطبيق البعدى للمجموعة الاستطلاعية الأولى التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى والمجموعة الضابطه على قائمة الملاحظة السلوكية DSM. III فى كل من عدم القدره على الانتباه ، الاندفاعيه وعدم القدره على التفاعل مع الأقران حيث بلغت قيمه ت على التوالى ٧ر٠٦ ، ٦ر٥٢ ، ٢ر٦٢ القيمة الأولى والثانية داله عند مستوى ٠٩ر والثانيه عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرفين .

وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين التطبيق البعدى للمجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعة الضابطة على قائمة كونر فى كل من عدم القدره على الانتباه ، العدوانيه والقلق والاجتماعيه ، حيث بلغت قيمة ت على التوالى -٣٣ر٤ ، -١٥ر٢ ، -٩٠ر٥ ، -٨٠ر٩ والقيمة الأولى والثالثة والرابعة داله عند مستوى ١٠ر والثابتة داله عند مستوى ٥٠ر بدلالة الطرفين .

ويتصحيح الجدول ايضاً :

وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين التطبيق البعدى للمجموعه الاستطلاعيه الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطة على قائمة DSM- III فى عدم القدرة على الانتباه والاندفاعية حيث بلغت ت على التوالى -٨٨ر٣ ، -٥٥ر٤ وهى دالة عند مستوى ١٠ر .

- عدم وجود فروق فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثابتة والمجموعة الضابطة على القائمة فى عدم القدرة على التفاعل مع الأقران .
- عدم وجود فروق فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثانية والضابطة على قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر فى العدوانيه .
- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثانيه وبين المجموعة الضابطة على قائمة كونر فى القلق والاجتماعية حيث بلغت قيمة ت على التوالى -٨٩ر١ ، ٩٧ر١ وهى داله عند مستوى ٥٠ر بدلالة الطرف الواحد .

كما يتضح من الجدول السابق أيضاً مايلى :

وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الإستطلاعية الأولى والمجموعة الاستطلاعية الثانيه على قائمة الملاحظه DSM. III وكل من عدم القدره على الانتباه والاندفاعيه وعدم القدرة على التفاعل مع الاقران حيث بلغت قيمة ت على التوالى ٧٤ر٢ ، ٠٠ر٤ ، ٠٢ر٢ والقيمة الأولى داله عند ٥٠ر بدلالة الطرفين والثانيه عند مستوى ١٠ر أما القيمة الثالثة فهى دالة عند مستوى ٥٠ر بدلالة الطرف الواحد . لصالح الاستطلاعية الأولى .

وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعه الاستطلاعية الثانية على قائمة كونر فى كل من عدم القدره على الانتباه القلق والاجتماعيه حيث بلغت قيمة ت ٤٦ر٣ ، ٧١ر٦ ، ٦٤ر٦ وهى داله عند مستوى ١٠ر بدلالة الطرفين لصالح الاستطلاعية الأولى .

- عدم وجود فروق فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعة الاستطلاعيه الثانيه على قائمة كونر فى العدوانيه .

- كما يتضح من الجدول رقم (١٢) الآتى :

- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعه الاستطلاعيه الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى والمجموعة الضابطة فى الأداء على اختبار تزاوج الأشكال فى كل من الزمن والأخطاء حيث بلغت قيمة ت على التوالى ٣١ر٣ ، -١٣ر٨ والقيمة الأولى داله عند ٠٥ر والثانيه ٠١ر بدلالة الطرفين .

- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعة الضابطة فى الأداء على اختبار الشطب فى كل من المثيرات المتروكه وعدد الاخطاء حيث بلغت قيمة ت على التوالى -٥٧ر٣ ، -٩٧ر١ والأولى داله عند مستوى ٠١ر بدلالة الطرفين والثانيه داله عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرف الواحد .

- وجود فروق دالة فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعة الضابطة فى الاداء على اختبار تزاوج الأرقام ت كل من عدد المثيرات المتروكه والأخطاء حيث بلغت قيمة ت على التوالى -٥١ر٦ ، -٧٠ر٣ وهى داله عند مستوى ٠١ر بدلالة الطرفين .

- عدم وجود فروق فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والمجموعة الضابطة فى الاداء على اختبار بندر-جشطلت فى النسخ .

- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعه الاستطلاعية الأولى وبين الضابطة فى الاداء على اختبار بندر-جشطلت فى الاستدعاء حيث بلغت قيمة ت ٨٦ر٢ وهى داله عند ٠٥ر بدلالة الطرفين .

كما يتضح من الحالات أيضاً .

- عدم وجود فروق فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثانيه التى تلقت

برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجه) والضابطه فى الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال فى الزمن .

* وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الإستطلاعية الثانيه والضابطه فى الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال فى عدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت -١٣ر٨ وهى دالة عند مستوى ٠٥ر بدلاله الطرفين .
* وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت من المجموعة الإستطلاعية الثانيه والضابطه فى الأداء على إختبار الشطب فى كل من عدد المثيرات المتروكه وعدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت على التوالى -٢٠ر٥ ، -٥٤ر٢ والقيمة دالة عند مستوى ٠١ر والثانيه عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرفين .
* وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الثانيه والضابطه فى الأداء على إختبار تزاوج الأرقام سميت ت كل من عدد المثيرات المتروكه وعدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت على التوالى -١٤ر٦ ، -٩٣ر٣ وهى داله عند ٠١ر بدلالة الطرفين .

- عدم وجود فروق دالة فى المتوسطات وقيمة ت ، بين المجموعة الإستطلاعية الثانيه والضابطه فى الأداء على إختبار بندرجشطلت فى النسخ .
- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الإستطلاعية الثانيه والضابطه فى الأداء على اختبار بندرجشطلت فى الإستدعاء حيث بلغت قيمة ت ٨٦ر٢ وهى دالة عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرفين .

* كما يتضح أيضاً من الجدول الآتى :

- وجود فروق دالة فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والثانيه فى الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال فى الزمن حيث بلغت قيمة ت ٩٠ر١ وهى داله عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرف الواحد .
- عدم وجود فروق دالة فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعه الإستطلاعية الأولى والثانيه فى الأداء على اختبار مضاهاة الأشكال فى عدد الأخطاء .
- وجود فروق دالة فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعات الاستطلاعية الأولى والثانيه فى الأداء على اختبار الشطب فى عدد المثيرات المتروكه وبلغت قيمة ت ٣٥ر٢ وهى دالة عند ٠٥ر بدلاله الطرفين .

- عدم وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعات الاستطلاعيه الأولى والثانيه فى الأداء على اختبار الشطب فى عدد الأخطاء .
- عدم وجود فروق داله فى متوسطات وقيمة ت بين المجموعات الإستطلاعيه الأولى والثانيه فى الأداء على اختبار تزاوج الأرقام فى كل من عدد المثيرات المتروكه وعدد الأخطاء .
- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعات الإستطلاعيه الأولى والثانيه فى الأداء على إختبار بندر جشطلت فى النسخ حيث بلغت قيمة ت ١٣ر٢ وهى داله عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرف الواحد .
- عدم وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعات الاستطلاعية الأولى والثانيه فى الأداء على إختبار بندر جشطلت فى الاستدعاء .
- ويتضح من الجدول رقم (١٢) أيضاً

* عدم وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى التى تلعب العلاج السلوكى المعرفى والمجموعة الضابطه فى الأداء على كل من اختبار المعلومات ، الفهم ، المتشابهات ، المفردات ، تكميل الصور ، الشفوه .
* وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعات الاستطلاعية الأولى فى الأداء على كل من إختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، تجميع الأشياء ، المتاهات حيث بلغت قيمة ت على التوالى ٨٤ر٤ ، ٦٩ر١٤ ، ٨٦ر١ ، ١٢ر٢ ، ٩٦ر١ ، ٧٩ر٣ والقيمة الأولى والثانيه والسادسه داله عند ٠١ر بدلاله الطرفين ، القيمة الثالثة - الرابعه - الخامسه داله عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرف الواحد .

- وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى والضابطه فى كل من الدرجه المعيارية ونسبه الذكاء اللفظى - العملى الكلى حيث بلغت قيمة ت على التوالى ٠٣ر٣ ، ٢٢ر٣ ، ١٨ر٣ ، ١٣ر٣ ، ٧٣ر٢ ، ٤٣ر٣ والقيمة من الأولى حتى الخامسه داله عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرفين أما القيمة السادسه فهى داله عند ٠١ر بدلالة الطرفين .

كما يتضح من الجدول السابق أيضاً مايأتى

- عدم وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعيه الثانيه حتى بلغت التعلم بالملاحظه (النمذجه) وبين المجموعة الضابطه فى الأداء كل من الاختبارات الآتيه المعلومات ، الفهم ، المتشابهات ، المفردات ، ترتيب الشهور ، الشفره .
- وجود فروق داله فى المتوسطات قيمة ت من المجموعة الاستطلاعيه الثانيه والضابطه فى

الأداء على كل من اختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، تجميع الأشياء ، المتاهات حيث بلغت قيمة ت على التوالى ٣٥ر٢ ، ٧٩ر٣ ، ٨٦ر١ ، ٣٥ر٢ ، ٨٣ر٣ ، ١٢ر٢ والقيمة الثانية والخامسه داله عند مستوى ٠١ر بدلالة الطرفين والقيمة الأولى والرابعه داله عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرفين أما كل من القيمه الثالثه والسادسه فهى دالة عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرف الواحد

* وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعيه الثانيه وبين المجموعة الضابطه فى كل من الدرجه المعياريه ونسب الذكاء اللفظى - العملى الكلى حيث بلغت قيمة ت على التوالى ٣٩ر٢ ، ٥٥ر٢ ، ٩٦ر٣ ، ٠٤ر٤ ، ٩٦ر٢ ، ٦٧ر٣ .

والقيمة الأولى - الثانيه داله عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرف الواحد والقيمه الثالثه - الرابعه ، السادسه داله عند مستوى ٠١ر بدلالة الطرفين أما القيمة ٩٦ر٢ فهى دالة عند مستوى ٠١ر بدلالة الطرف الواحد .

كما يتضح من الجدول أيضاً .

* وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعيه الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى والمجموعة الإستطلاعيه الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجه) فى الأداء على اختبار ترتيب الصور الفرعى لوكسلر حيث بلغت قيمة ت ٢٩ر٣ وهى داله عند ٠٥ر بدلالة الطرفين .

عدم وجود فروق داله فى المتوسطات وقيمة ت بين المجموعة الاستطلاعية الأولى وبين المجموعة الاستطلاعيه الثانيه فى الأداء على جميع الإختبارات اللفظيه ويعطى نسب الذكاء اللفظى - العملى - الكلى على وكسلر .

- كما يتضح من الجدول أيضاً وجود فروق فى كل من التحصيل على اللغه العربيه والحساب بين مجموعة العلاج السلوكى والمجموعه الضابطه .
- وجود فروق بين المجموعة الضابطه ومجموعة العلاج بالنمذجه فى التحصيل فى الحساب .

ثانياً - إجراءات الدراسة التجريبية الأساسية

- عينة الدراسه التجريبيه ومجانستها .

قامت الباحثة بانتقاء عينة الدراسة الكلية (أنظر عينة الدراسة) فقد قامت بإختبار ٤٥ طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعة استطلاعية عددها (١٥ طفلاً قسمت الى ثلاث مجموعات)

ثم قامت بالتدريب عليها والعينة التجريبية الأساسية تتكون من ٣٠ طفلاً قسمت الى ثلاث مجموعات كل مجموعة تتكون من ١٠ أطفال تتراوح أعمارهم بين ٩١ شهر - ٨ سنوات إلى ٩ شهور - ١٢ سنه وكان لابد من أن يتم التأكد من أن عينة الدراسة التجريبية متجانسة لذلك فقد قامت باستخدام طريقة كروسكال - واليس Kraskal - Wallis في تحليل التباين اللابرامترى للمتغيرات المستقله . *(Georg A. Ferguson, 1981 P. 410)*

ويوضح الجدول التالى تحليل التباين اللابرامترى (طريقة كروسكال واليس) للتأكد من تجانس عينة الدراسة .

جدول رقم (١٣)

يوضح نتائج تحليل التباين اللابرامترى لثلاث مجموعات هى مجموعة التدريب على العلاج السلوكى المعرفى ، مجموعة التدريب على برنامج التعلم بالملاحظه - المجموعه الضابطه فى القياس القبلى

المقاييس	المتغيرات	مجموع الرتب			قيمة هـ	مستوى دلالة هـ
		مجموعة العلاج السلوكى	مجموعة التعلم بالملاحظه (النمذجة)	المجموعة الضابطه		
قائمه الملاحظه DSM III	عدم القدرة على الانتباه	١٨٣	١٥٧	١١٨	٦٨ر	غير داله
	الإندفاعية	١٨٥	١٥٩	١٢١	٣٩ر٢	غير داله
	عدم القدرة على التفاعل مع الأقران	١٦٩	١٦٢	١٣٤	٥٩ر١	غير داله
قائمه تقدير سلوك الطفل	عدم القدرة على الانتباه	١١٩	١٨٥	١٤٦	٥٥ر٢	غير داله
	العدوانيه	١٢٥	١٧١	٥ر١٧٢	٠٠ر٤	غير داله
	القلق	١٤١	١٥٨	١٥٩	٨ر١	غير داله
	الإجتماعيه	١٤٦	١٧٠	١٤٧	٣٧ر	غير داله
إختبار مضاهاة الأشكال	الزمن	٥ر١٥٢	١٥٧	١٥٢	٧٢ر	غير داله
	عدد الأخطاء	١٥٣	١٥٩	٥ر١٥٢	٠٣ر	غير داله
إختبار الشطب	عدد المثيرات المتروكه	٥ر١٦٥	٥ر١٦٦	١٤١	٤٩ر٤	غير داله

تابع جدول (١٣)

الذى يوضح نتائج تحليل التباين اللابرامترى لمجموعات الدراسه التجريبيه الثلاث فى القياس القبلى

المقاييس	المتغيرات	مجموع الرتب: مجموعة العلاج السلوكى	مجموع الرتب: مجموعة التعلم بالملاحظه	مجموع الرتب: المجموعة الضابطه	قيمة هـ	مستوى دلالة هـ
تابع الشطب	عدد الأخطاء	٥ر١٨٩	٥ر٩٥	٥ر١٧٣	٦٧ر٤	غير داله
إختبار	عدد المثيرات المتروكة	٥ر١٠١	٥ر١٠٩	٢٢٠	٠٩ر١	غير داله
تزاوج الأرقام	عدد الأخطاء	٥ر٩١	٥ر٢٣٣	١١٢	٠٧ر٥	غير داله
إختبار	النسخ	٥ر١٣٦	٥ر٢١٢	٥ر١٠٤	١٢ر٤	غير داله
بندر	الإستدعاء	١٢٨	٥ر١٢٤	١٥٢	٥٨ر٢	غير داله
جشطلت	المعلومات	١٢٤	٥ر١٣٥	١٩٧	٣٠ر١	غير داله
إختبار	الفهم العام	١٤٨	٥ر١٦٢	١٥٨	٢٦ر٢	غير داله
وكسلر	الحساب	١٤١	٢٠٥	١٠٥	٨١ر١	غير داله
لذكاء	المتشابهات	١٤٤	١٣٥	١٨٦	٦٢ر٢	غير داله
الأطفال	المفردات	٥ر١٨١	١٢٠	٥ر١٥٤	٤٢ر	غير داله
القسم اللفظى	إعادة الأرقام	١٢٥	٥ر٢٠٠	٥ر١٣٩	٨٧ر٤	غير داله
إختبار	تكميل الصور	١٦٤	١٤٥	١٥٩	٦١ر٢	غير داله
وكسلر	ترتيب الصور	١٢٥	١٤٣	١٨٦	١٢ر١	غير داله
لذكاء	رسوم المكعبات	٥ر١٦١	٥ر١٦٧	١١٤	٧٠ر١	غير داله
الأطفال	تجميع الأشياء	١٧٠	٥ر١٤٢	٥ر١٢٥	٢٠ر١	غير داله
القسم العملى	الشفره	٥ر١٨٩	١٦٨	١٠٥	٧٠ر٤	غير داله
	المتاهات	١٣٨	١٨٧	١٤١	٠٦ر٣	غير داله

تابع جدول (١٣)

الذى يوضح نتائج تحليل التباين اللابرامترى لمجموعات الدراسه التجريبيه الثلاث فى القياس القبلى

المقاييس	المتغيرات	مجموع الرتب			قيمة هـ	مستوى دلالة هـ
		مجموعة العلاج السلوكى	مجموعة التعلم بالملاحظه	المجموعة الضابطه		
مقياس وكسلر لذكاء الأطفال	الدرجه المعياريه للذكاء اللفظى	١٤٢ر٥	١٦٣ر٥	١٦٧	٤١ر٤	غير داله
	نسبه الذكاء اللفظى	١٢٢	١٦٦	١٧٦ر٥	٦٧ر٢	غير داله
	الدرجه المعياريه للذكاء العملى	١٤٧	١٨٣	١٣٥	٣١ر٢	غير داله
مقياس وكسلر للذكاء	نسبه الذكاء العملى	١٤٠ر٥	١٨٣ر٥	١٤١	٣١ر٢	غير داله
	الدرجه المعياريه للذكاء الكلى	١١٤	١٩٨	١٤٥ر٥	٣٨ر٢	غير داله
	نسبه الذكاء الكلى	١١٣	١٨٩	١٥٦	٦٧ر١	غير داله
	التحصيل فى اللغه العربيه	١٧٨	١٢١	١٦٦	٠٥ر٣	غير داله
التحصيل	التحصيل فى الحساب	١٥٩	١٣٤	١٧٨	٣٩ر٤	غير داله

عدد المجموعات = ٣

درجه الحريه ن - ١ ، ٣ - ١ = ٢

قيمة هـ الجدوليه عند مستوى دلاله (٠٥ر) = ٩٩ر٥

قيمة هـ الجدوليه عند مستوى دلاله (٠٢ر) == ٨٢ر٧

قيمة هـ الجدوليه عند مستوى دلاله (٠١ر) = ٢١ر٩

قيمه هـ الجدوليه عند مستوى دلاله (٠٠١ر) = ٨٢ر١٣

- من الجدول رقم (١٣) يتضح الآتى أن قيمة هـ لم تصل إلى حد الدلاله عند أدنى مستوى له وذلك فى جميع متغيرات الدراسه .. وهذا يعنى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة بين مجموعات الدراسة الثلاث فى جميع المتغيرات وبذلك يكون هناك تاكد من وجود تجانس نسبى بين تلك المجموعات موضوع الدراسة .

وللتأكد من التجانس بين المجموعات الثلاث قامت الباحثة بإيجاد تحليل التباين الأحادى للمجموعات الثلاث (مجموعة العلاج السلوكى المعرفى) مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجه) ، والمجموعة الضابطة كما هو موضح بالجدول رقم (١٤) .

جدول رقم (١٤)

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادى للمجموعات الثلاث (مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ، مجموعة التعلم بالملاحظه (النمذجه) والمجموعة الضابطه على جميع مقاييس الدراسه

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قائمة الملاحظه الاكلينيكيه DSM-III	عدم القدره على الإنتباه	بين المجموعات	٢٨ر٠٦٧	٢	١٤ر٠٣٣	٢ر٠٠٠	غير داله
		داخل المجموعات	١٨٨ر٩٠	٢٧	٦ر٩٩٦		
	الإندفاعيه	بين المجموعات	١٤ر٨٦٧	٢	٧ر٤٣	١ر٤٣	غير داله
		داخل المجموعات	١٤٠ر٥٠	٢٧	٥ر٢٠		
	عدم القدره على التفاعل مع الأقران	بين المجموعات	١ر٦٦٧	٢	ر٨٨٣	ر٢٣١	غير داله
		داخل المجموعات	٩٧ر٢٠	٢٧	٣ر٦٠		
	عدم القدره على الإنتباه	بين المجموعات	٢٨ر٤٦٧	٢	١٤ر٢٣	٢ر٢٤	غير داله
		داخل المجموعات	١٦٢ر٩٠	٢٧	٦ر٣٣		
تابع قائمه تقدير سلوك الطفل لكونر	العدوانيه	بين المجموعات	١٠٨ر٢٠	٢	٥٤ر١٠	٧٦٦	غير داله
		داخل المجموعات	١٩٠٦ر١٠	٢٧	٧٠ر٥٩		
	القلق	بين المجموعات	١٠ر٨٦٧	٢	٥ر٤٣٣	ر٦١٥	غير داله
		داخل المجموعات	٢٣٨ر٦٠	٢٧	٨ر٨٣٧		
	الاجتماعيه	بين المجموعات	١٨٠٤ر٤٦٧	٢	٩٠٢ر٢٣	ر٩٢٣	غير داله
		داخل المجموعات	٢٦١٢١ر٤٠	٢٧	٩٦٧ر٤٥		

تابع الجدول رقم (١٤)

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إختبار	الزمن	بين المجموعات	١٨٣٣٫٠٦٧	٢	٩١٦٥٫٠٣	١١٫٣	غير داله
		داخل المجموعات	٧٩٥٢٤٫٦٠	٢٧	٢٩٤٥٫٣٥		
مضاهاة							
	عدد الأخطاء	بين المجموعات	١١٨٫٤٠	٢	٥٩٫٢٠	١٫١٥٦	غير داله
الأشكال		داخل المجموعات	١٣٨٣٫١٠٠	٢٧	٥١٫٢٢٦		
إختبار	عدد المثيرات	بين المجموعات	١٣٫٢٦٧	٢	٦٫٦٣٣	٫١٦٧	غير داله
	المتروكه	داخل المجموعات	١٠٧٢٫١٠	٢٧	٣٩٫٧٠٧		
	عدد الأخطاء	بين المجموعات	٤٢٫٦٠	٢	٢١٫٣	٢٫٧٩	غير داله
الشطب		داخل المجموعات	٢٠٥٫٧٠	٢٧	٧٫٦١		
إختبار	عدد المثيرات	بين المجموعات	٨٦٫٤٦٧	٢	٤٣٫٢٣	٣٫٨٨	غير داله
	المتروكه	داخل المجموعات	٣٠٠٫٣٠٠	٢٧	١١٫١٣		
	عدد الأخطاء	بين المجموعات	١٢٥٫٨٦٧	٢	-٢٫٩٣	١٫٧٤	غير داله
تزاوج الأرقام		داخل المجموعات	٣٦٫١١٥	٢٧			
إختبار بندر	النسخ	بين المجموعات	٦٢٫٨٦٧	٢	٣١٫٤٣	٣٫٢١	غير داله
جشطلت		داخل المجموعات	٩٫٧٨	٢٧	٩٫٧٨		
	الاستدعاء	بين المجموعات	٩٨٫٤٦٧	٢	٤٩٫٢٣٣	١٫٠٩١	غير داله
		داخل المجموعات	١٢١٨٫٥٠	٢٧	٤٥٫١٣٠		
الإختبارات	المعلومات	بين المجموعات	١١٫٦٦٧	٢	٥٫٨٣	١٫٧١	غير داله
		داخل المجموعات	٩١٫٧٠	٫٢٧	٣٫٣٥		
اللفظيه	الفهم العام	بين المجموعات	٢٫٦٠٠	٢	١٫٣٠	١٫٤٥	غير داله
		داخل المجموعات	٢٤٫٢٠	٢٧	٫٨٩٦		
لمقياس	الحساب	بين المجموعات	٢٤٫٢٦٧	٢	٢٫١٣	٣٫٣٤	غير داله
		داخل المجموعات	٩٧٫٩٠	٢٧	٣٫٦٢		
وكسلر	المتشابهات	بين المجموعات	٨٫٤٦٧	٢	٤٫٢٣٣	٫٥٥٤	غير داله
		داخل المجموعات	٢٠٦٫٥٠٠	٢٧	٧٫٦٤٨		

تابع الجدول رقم (١٤)

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	المفردات	بين المجموعات	٨ر٤٦٧	٢	٤ر٢٣٣	ر٥٥٤	غير داله
		داخل المجموعات	٢٠٦ر٥٠٠	٢٧	٧ر٦٤٨		
	إعاده الأرقام	بين المجموعات	٤ر٢٠٠	٢	٢ر١٠٠	١ر١٩	غير داله
		داخل المجموعات	٤٧ر٣٠	٢٧	١ر٧٥		
الإختبارات	تكميل الصور	بين المجموعات	١٥ر٦٠	٢	٧ر٨٠	٣ر١٢	غير داله
العمليه		داخل المجموعات	٦٧ر٦٠	٢٧	٢ر٥٠		
الاختبارات	ترتيب الصور	بين المجموعات	٤ر٨٦٧	٢	٢ر٤٣٣	٢ر٦٧	غير داله
		داخل المجموعات	٢٤ر٦٠	٢٧	ر٩١١		
العمليه	رسوم المكعبات	بين المجموعات	١ر٦٦٧	٢	ر٨٣٣	١ر٣٠١	غير داله
		داخل المجموعات	١٧ر٣٠	٢٧	ر٦٤١		
لمقياس	تجميع المكعبات	بين المجموعات	٥٠ر٨٦٧	٢	٢٥ر٤٣٣	١ر٦٥	غير داله
		داخل المجموعات	٤١٤ر٦٠	٢٧	١٥ر٣٥٦		
وكسلر	الشفره	بين المجموعات	٦ر٨٦٧	٢	٣ر٤٣٣	٥٥ر٢	غير داله
		داخل المجموعات	٣٦٣ر٠٠	٢٧	١٣ر٤٤		
	المتاهات	بين المجموعات	٦١ر٦٦٧	٢	٣٠ر٨٣٣	ر٨٢٢	غير داله
		داخل المجموعات	١٠١٢ر٢٠	٢٧	٣٧ر٤٨٩		
الدرجات	الدرجه المعياريه للذكاء اللفظى	بين المجموعات	٥١ر٢٦٧	٢	٢٥ر٦٣٣	ر١٩٩	غير داله
		داخل المجموعات	٣٤٧٠ر٩٠	٢٧	١٢٨ر٥٥٢		
المعياريه	نسبه الذكاء اللفظى	بين المجموعات	١٣٠١ر٦٦٧	٢	٦٥٠.٨٣٣	٢ر٨٤	غير داله
		داخل المجموعات	٦١٦٥ر٣٠	٢٧	٢٢٩ر٠٨٥		
ونسب الذكا على مقياس وكسلر	الدرجه المعياريه للذكاء العملى	بين المجموعات	٢٦٠ر٨٦٧	٢	١٣٠ر٤٣٣	١ر٦١٥	غير داله
		داخل المجموعات	٢١٨٠ر٦٠	٢٧	٨٠ر٧٦		
	نسبه الذكاء العملى	بين المجموعات	٩٧٠ر٤٠	٢	٤٨ر٧٠	ر٦٧٢	غير داله
		داخل المجموعات	١٩٥٥ر٤٠	٢٧	٧٢ر٤٢٢٠		

تابع الجدول رقم (١٤)

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نسب الذكاء على مقياس وكسلر	الدرجه المعياريه للذكاء الكلى	بين المجموعات	٩٧٫٤٠	٢	٤٨٫٧٠	٫٦٧٢	غير داله
		داخل المجموعات	١٩٥٥٫٤٠	٢٧	٧٢٫٤٢٢		
	نسبه الذكاء الكلى	بين المجموعات	١٧٫٨٦٧	٢	٨٫٩٣٣	١٫٢٤٩	غير داله
		داخل المجموعات	١٩٣٫١٠٠	٢٧	٧٫١٥٢		
	التحصيل فى اللغه العربيه	بين المجموعات	٤٤٫٨٦٧	٢	٢٢٫٤٣	٫١٣٦	غير داله
		داخل المجموعات	٤٤٥٨٫٥٠	٢٧	١٦٥٫١٣		
التحصيل	اللغة العربية الحساب	بين المجموعات	٤٦١٫٨٦٧	٢	٢٣٠٫٩٣٣	١٫٥٧٦	غير داله
		داخل المجموعات	٣٩٥٥٫١٠	٢٧	١٤٦٫٤٨		

من الجدول رقم (١٤) يتضح عدم وجود فروق داله بين التطبيق القبلى للمجموعات الثلاث (مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ، مجموعة التعلم بالملاحظه والمجموعة الضابطه على جميع متغيرات الدراسه مما يدل على أنه يوجد تجانس بين المجموعات الثلاث .

- بعد التأكد من تجانس العينه قامت الباحثه كما تم ذكره (سابقاً فى العينة) بتقسيم أفراد العينه إلى ثلاث مجموعات

١ - المجموعة الأولى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى .

٢ - المجموعة الثانية تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجة) .

٣ - المجموعة الثالثة (الضابطة) لم تتلق أى تدريب .

ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتطبيق البرامج الخاصة بالدراسة بعد إجراء التعديلات عليها بعد تطبيق تلك البرامج على عينة الدراسه الاستطلاعية وبعد عرضها على المشرفين على الرسالة .

حيث قامت بالاتفاق مع مدرس الفصول على التعاون معها طوال فترات تطبيق البرنامج وذلك بملاحظة الأطفال (أفراد العينه) خلال اليوم الدراسى ولضمان جدية المدرس ودقة الملاحظة والتقرير اليومى الذى يكتبه المدرس قامت الباحثة بتكليف أكثر من مدرس لملاحظة الطفل الواحد - كما قامت بالاتفاق مع مديرى المكتبة فى الثلاث مدارس التى تم فيها التطبيق

على إخلاء المكتبة فى الأيام المحدده للتطبيق حتى يتسنى وجود المكان الهادى والمناسب للتطبيق من حيث :

١ - الهدوء .

٢ - مكان مريح لجلوس الطفل أثناء الجلسات .

- ثم قامت الباحثة بالاتفاق مع مدير نادى جمعية الشبان المسلمين للسماح باستخدام النادى لعرض برنامج النمذجة فى النادى نظراً لملاءمة هذا المكان من حيث الاستعدادات لعرض برنامج النمذجة .

- وقد خصصت الباحثه أيام لعرض برنامج النمذجه وعقد الجلسات برنامج التعلم بالملاحظة تختلف مع أيام جلسات برنامج العلاج السلوكي المعرفى قامت الباحثه بعد ذلك بالاتفاق مع مدرس بإعطاء التلاميذ (أفراد العينه) الدرجات التى يستحقونها فى كل من ماده اللغه العربية والحساب وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج .

- بعد الانتهاء من تطبيق البرامج قامت الباحثه بتطبيق أدوات الدراسه على أطفال العينه التجريبية وذلك لمعرفه أثر كل من البرنامجيين فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه .

- ثم قامت باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المختلفة والرسوم البيانية لمعالجه نتائج الدراسة واختبار صحة فروضها .

ثم قامت بتفسير النتائج فى ضوء الاطار النظرى والدراسات السابقه

** الأساليب الإحصائيه المستخدمة

فى تلك الدراسة تم استخدام عدد من الأساليب الاحصائية قبل وبعد تطبيق البرامج واستخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الاحصائية فى كل من الدراسة الاستطلاعية ، مجانسة عينة الدراسة التجريبية . معالجة النتائج التى تم التوصل اليها بعد تطبيق البرامج على عينة الدراسه التجريبيه ومن الأساليب التى تم استخدامها .

١ - تحليل التغاير لعزل تأثير القياس القبلى .

٢ - تحليل التباين اللابرمترى (طريقة كروسكال واليس Kruskal - Wallis) لثلاث مجموعات مستقله هى :

١ - المجموعة التجريبية الأولى التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى .

٢ - المجموعة التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه .

٣ - المجموعة الضابطة .

وذلك للتأكد من تجانس مجموعات الدراسة الثلاث ولمعرفه أثر البرامج فى القياس البعدى

(George A. Ferguson, 1981, P. 410)

٣ - تحليل التباين الأحادى كطريقة أخرى لمعرفة أثر البرامج فى القياس البعدى

(Ferguson, 1981, P. 243 - 244)

٤ - استخدمت الباحثة معادلة ت Test للعينات الصغيرة المستقلة لمعرفة دلالة المجموعات الثلاث فى القياس البعدى (الدراسه الاستطلاعيه ، التجريبية) - وأيضاً تم إستخدام ت Test للعينات الصغيره المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى لكل مجموعة الدراسة الاستطلاعية والتجريبيه .

الفصل الخامس

- نتائج الفرض الأساسي للدراسة
- نتائج الفروض الفرعية للدراسة
- مناقشة النتائج

الفـــرض الأســـاســـى للـــدراســـه :

ويتمثل هذا الفرض فى أنه توجد فروق دالة بين مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ومجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطه على جميع مقاييس الدراسة المستخدمة . والتى تشتمل على قوائم الملاحظة السلوكية التى تتضمن (قائمة الملاحظة DSM-III – وأبعاد قائمة كونر) وأيضاً الاختبارات الادائية التى تقيس الاندفاعيه ، الانتباه البصرى والانتباه السمعى . والقدرة على التذكر والمتمثلة فى اختبار مضاهاة الأشكال – الشطب – تزاوج الأرقام – بندر-جشطلت وكذلك مقياس وكسلر للذكاء واختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T وللتأكد من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بالخطوات الآتية :

- حساب تحليل التغاير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعات الثلاثة .

المقارنة بين كل من المجموعتين التجريبيتين والضابطة عن طريق حساب تحليل التباين اللابرامترى (بطريقه كروسكال واليس) لثلاث مجموعات (إثنتان تجريبيتان والضابطة) .

- حساب تحليل التباين الأحادى للتأكد من الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والضابطه .

وللتحقق من صحة الفرض الأساسي للدراسة قامت الباحثة بحساب معامل التغاير للقياسات القبلية والبعدية وذلك لعزل أثر القياس القبلى .

(Fergso, 1981, p. 367)

(كما هو موضح بالجدول التالى)

جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل التغاير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعات الثلاث المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج السلوكي المعرفي) والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة النمذجة) والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة.

حيث أن ن لكل مجموعة = ١٠

التغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القياسات القبلية	مجموع مربعات القياسات البعدية	مجموع النواتج	د.ح غير المعدلة	مجموع مربعات المعدلة	د.ح المعدلة	متوسط التباين	قيمة ف
عدم القدرة على الانتباه DSMIII	بين المجموعات	١,٠٧	٢٤,٨	٩٦٢	٢	٢٤٤٦٦,٩٨	٢	١٢٢٣٣,٤٩	
	داخل المجموعات	٣٧,١	١٥٩,٨	٢٢٨٨,٩	٢٧	٣٢٧٨٢,٨١	٢٦	١٢٦٠,٧٨	٩,٧٠**
	الكلي	٣٨,١٧	١٨٤,٦	٣٢٥٠,٩	٢٩	٥٧٢٤٩,٧٩	٢٨		
	الإندفاعية	بين	١,٤	٤٨٨,٩٧	٢٦٩,١	٢ ٢ ٦	٣٤,٦	٣ ٢ ٨	١٥١٧,٠٨
	المجموعات								
	داخل	٣٥١,١	٤٠٣,٤	١١٠٦,٥	٢٧	٢٥١٠,٣٨	٢٦	٩٦,٥٥	١٣,٠٠**
	المجموعات								
	الكلى	٣٥٢,٥	٨٩٢,٣٧	٣٣٧٥,٦	٢٩	١٢٧٦٨,٦١	٢٨		
التفاعل مع الأقران	بين المجموعات	٠,٠٦	٨٩,٢٧	٢٨١٠,٩	٢	٤٣٥٢٦,١٧	٢	٢١٧٦٣,٠٨	
	داخل المجموعات	٤٢,٧	١١,١	١٠٩٨,٨	٢٧	١٠٨٧٦٧,٤٥	٢٦	٤١٨٣,٣٦	٥,٢٠٠**
	الكلي	٤٣,٣	١٠٠,٣٧	٣٩٠٩,٧	٢٩	١٥٢٢٩٣,٦٢	٢٨		
مقياس تقدير سلوك الطفل لوكونرز عدم القدره على الإنتباه	بين المجموعات	١,٢٧	١٣٤,٦	٢٠٣٧,٩	٢	٢٩٢٧١,٠٢	٢	١٤٦٣٥,٥١	
	داخل المجموعات	٨٧,٧	١٥٢,١	٣٠١٩,٢	٢٧	٥٩٩٣٠,٨٤	٢٦	٢٣٠٥,٠٣	٦,٣٥**
	الكلي	٨٨,٩٧	٢٨٦,٧	٥٠٥٧,١	٢٩	٨٩٢٠١,٨٦	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل التغاير للمجموعات الثلاث

التجريبه الأولى(مجموعه العلاج السلوكى المعرفي)والتجريبية الثانية(مجموعة المذجة) والمجموعة

الضابطه على جميع مقاييس الدراسه

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القبلي	مجموع مربعات البعدي	مجموع النواتج	د.ح غير المعدلة	مجموع مربعات المعدلة	د.ح المعدلة	متوسط التباين	قيمة ف
القلق	بين المجموعات	٨٧,	٩٣,٨	٢٠٣٥,٢	٢	٤٣٧٥٦,٨٢	٢	٢١٨٧٨,٤١	
	داخل المجموعات	٨٦,٤٧	١١٢,٥	٢١٢٥,٥	٢٧	٤٠١٥٧,٠١	٢٦	١٥٤٤,٥٠	١٤,١٦**
	الكلي	٨٧,٦	٢٠٦,٣	٤١٦٠,٧	٢٩	٨٢٩١٣,٨٣	٢٨		
العدوانية	بين المجموعات	١,٨	٧٥٧,٢٧	٩٤٤٧,٢	٢	١٩٢٢٤,٥٤	٢	٩٦١٢,٢٦	
	داخل المجموعات	١٢٥١,٤	٧٦٦,٦	١٤١٨٤,٨	٢٧	٢٦٢٤٣,٧٥	٢٦	١٠٠٩,٣٨	٩,٥٢**
	الكلى	١٢٥٣,٢	١٥٢٣,٨٧	٢٣٦٢٣	٢٩	٤٥٤٦٨,٢٩	٢٨		
الاجتماعـ	بين المجموعات	٢٧٧,	١٣٤,٠٧	٢١,٩	٢	١٩٢٠,٢	٢	٩٦٠,١	
	داخل المجموعات	٥١٠	١٥٢,١	٧٨,٤	٢٧	٦٤٥٢,٠٤	٢٦	٢٤٨,١٦	٣,٨٦**
	الكلي	٥١,٢٧	٢٨٦,٧	٩٩,٤٧	٢٩	٨٣٧٢,٢٤	٢٨		
اختبار مشابهات الأشكال الزمن	بين المجموعات	٦٩,٨	١٤٤٩٥,٤	١٤٩٦٦	٢	١٦١٩,٥٥	٢	٨٠٩,٧٧	
	داخل المجموعات	١٦٣٨٤,٧	٩٩٤٩,٤	٨٧٦٠٧٣,٦	٢٧	١٢٨٨,٤٣	٢٦	٤٩٥٥	١٦,٢٧**
	الكلى	٦٤٨١,٥	٢٤٤٤٤,٨	٨٩١٠٣٩,٦	٢٩	٢٩٠٧,٩٨	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل التغاير للمجموعات الثلاث

التجريبية الأولى (مجموعة العلاج السلوكي المعرفي) والتجريبية الثانية (مجموعة النمذجة) والمجموعة

الضابطة على جميع مقاييس الدراسة

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القبلي	مجموع مربعات البعدي	مجموع النواتج	د.ح غير المعدلة	مجموع مربعات المعدلة	د.ح المعدلة	متوسط التباين	قيمة ف
الاخطاء	بين المجموعات	٣٢,٠٧	١٦٨٩,٢٧	٦٣,٦٧	٢	٣٢١٥,٤	٢	١٦٠٧,٧	
	داخل المجموعات	١٢٢١,٤	٧٦٦,٦	١٠٣١٦,٥	٢٧	٦٢٩٥,١٣	٢٦	٢٤٢,١٢	٦,٦٤**
	الكلي	١٢٥٣,٤٧	١٥٢٣,٨٧	١٠٢٥٢,٨٣	٢٩	٩٥١٠,٥٣	٢٨		
اختبار الشطب المثيرات المتروكة	بين المجموعات	١١,٤٧	٤٧٤,٠٧	١٩٢٦,٩٤	٢	٦٥٩١,٣٩	٢	٣٢٩٥,٦٩	
	داخل المجموعات	١٤٢٨٤,٥	٣٣٩,٨	٢٢٣٢,٨٦	٢٧	١٤٦٦٨,١٤	٢٦	٥٦٤,١٤	٥,٦٤**
	الكلي	١٤٣٩,٩٧	٨١٣,٨٧	٤١٥٩,٨٠	٢٩	٢١٢٥٩,٥٣	٢٨		
عدد الأخطاء	بين المجموعات	٥,٦	٤٥,٨	٣٣٧,٨	٢	٢٤٨١,٥٣	٢	١٢٤٠,٧٧	
	داخل المجموعات	٣٤,٦	٦٦,٥	٥١٩,٩	٢٧	٤٠٦٤٢,٠٨	٢٦	١٥٦,٣١	١,٩٣**
	الكلي	٤٠,٢	١١٢,٣٧	٨٥٧,٧	٢٩	٦٥٤٦,٣١	٢٨		
اختبار تزاوج الأرقام عدد المثيرات المتروكة	بين المجموعات	١٠٣,٤	٥٧٠,٣٧	٢٢٤٦,٢٧	٢	٦٥٩١,٣٩	٢	٣٢٩٥,٩	
	داخل المجموعات	٢٠٩,٨١	٢٠٤,١	١٤٤٥,٥٣	٢٧	٦٥٩١,١٤	٢٦	٥٦٤,١٦	٥,٨٤**
	الكلي	٣١٣,٢٧	٧٧٤,٤٧	٣٦٩١,٨	٢٩	١٧٥٩٨,٩٤	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل التغاير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجة

والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القبلي	مجموع مربعات البعدي	مجموع التراتع	د.ح غير المعدلة	مجموع مربعات المعدلة	د.ح المعدلة	متوسط التباين	قيمة ف
عدد الأخطاء	بين المجموعات	٣٨,٤	١٧٧,٢٧	١٠٥٧,١	٢	٦٢٥٩,٣٧	٢	٣١٢٩,٦٨	
	داخل المجموعات	١٧٦٢,٣	٤٨٧,٧	٣١٩٦,٤	٢٧	٢٠٩٤٠,٤٤	٢٦	٨٠٥,٤٠	٣,٨٨**
	الكلي	١٨٠٠,٧	٦٦٤,٩٧	٤٢٥٣,١	٢٩	٢٧١٩٩,٨١	٢٨		
اختبار بندر جشطلت المسح الاستدعاء	بين المجموعات	٤,٤٧	١٠٦,٨٧	٤٠٢٩,٢٧	٢	٣٤١٠٨,٤١	٢	١٧٠٥٤,٢١	
	داخل المجموعات	٢٤٨	٢٩٦,٥	٣٤٠٤,٩٣	٢٧	٣٩١٠٠,٥	٢٦	١٥٠٣,٨٧	١١,٣٤**
	الكلي	٢٥٢,٤٧	٤٠٣,٣٧	٥٤٣٤,٢	٢٩	٧٣٢٠٨,٩١	٢٨		
	بين المجموعات	١٤,٤٧	١٥٣,٣٧	٧٩٦,٩٧	٢	٤١٩٣,٧٤	٢	٢٠٩٦,٨٦	
	داخل المجموعات	٤٤,٩	٢٢٢	١١٣٢,٦٣	٢٦	٥٧٧٨,٤٠	٢٦	٢٢٢,٥	٩,٤٣**
	الكلي	٥٩,٣٧	٣٧٣,٣٧	١٩٢٩,٦٠	٢٩	٩٩٧٢,١٤	٢٨		
اختبار وكسلر للذكاء - المعلومات	بين المجموعات	١٣,٤	٤٥,٢٧	٣٥٥,٤	٢	١٤٢٠,٤٤	٢	٧١٠,٢٢	
	داخل المجموعات	٩٣,٤	٩١,١٠	١٣٣٠,٣	٢٧	١٩٤١٦,٠٩	٢٦	٧٤٦,٧٧	,٩٥
	الكلي	١٠٦,٨	١٣٦,٣٧	١٦٨٥,٧	٢٩	٢٠٨٦,٥٣	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل التغاير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجة

والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القبلي	مجموع مربعات البعدي	مجموع التوائع	د.ح غير المعدلة	مجموع مربعات المعدلة	د.ح المعدلة	متوسط التباين	قيمة ف
تابع اختبار وكسلر للذكاء. الفهم	بين المجموعات	٢,٦	٣,٤٧	١٠٣,٢	٢	٣٠٦٨,٨٨	٢	١٥٣٤,٤٤	
	داخل المجموعات	,٨	٣٤	١٠٠١,١	٢٧	٢٩٤٧٦,٤٨	٢٦	١١٣٣,٧١	١,٢٥
	الكلي	٣,٤	٣٧,٤٧	١١٠٤,٣	٢٩	٣٢٥٤٥,٣٧	٢٨		
الحساب	بين المجموعات	١,٨٧	٨٤,٨٧	٢٢٨,٣٣	٢	١٦١٦٩,١٧	٢	٨٠٨٤,٥٩	
	داخل المجموعات	٤٤,٣	٢٥,٦	٧٩٢,٢٧	٢٧	٢٤٥١٧,٤٨	٢٦	٩٤٢,٩٨	٨,٥٧
	الكلي	٤٦,١٧	١١٠,٤٧	١٠٢٠,٦	٢٩	٤٠٦٨٦,٦٥	٢٨		
المتشابهات	بين المجموعات	٣,٢	١٢,٦	٤٢٩	٢	١٢٤٠٨,١٥	٢	٦٢٠٤,٨	
	داخل المجموعات	٨٣,١	٢٢,٩	١١٥٦,٤	٢٧	٥٨٣٩٢,٠٤	٢٦	٢٠٢٤٥,٨٥	٢,٧٦
	الكلي	٨٦,٣	٣٥,٥	١٥٨٥,٤	٢٩	٧٠٨٠٠,١٩	٢٨		
المفردات	بين المجموعات	١٥,٢٧	١,٨٧	٩٣,٤٧	٢	٣٤١٥,٧٥	٢	١٧٠٧,٨٨	
	داخل المجموعات	١٠٥,٦	٤٣,٥	٧٨٢,٢٣	٢٧	١٣٤٨٤,٢	٢٦	٥١٨,٦٢	٣,٢٩
	الكلي	١٢٠,٨٧	٤٥,٣٧	٨٧٥,٧	٢٩	١٦٨٩٩,٩٥	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل التغاير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجة

والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القبلي	مجموع مربعات البعدي	مجموع النواتج	د.ح غير المعدلة	مجموع مربعات المعدلة	د.ح المعدلة	متوسط التباين	قيمة ف
تابع اختبار وكسلر للذكاء - إعادة الأرقام	بين المجموعات	٣,٨	٢٨,٤٧	٤٠٧,٦	٢	٥٤١٩,٩٩	٢	٢٧٠٩,٩٩	
	داخل المجموعات	٦١,٧	١٢,١٣	٢٥٨,٨	٢٧	٥٥١٦,٥٥	٢٦	٢١٢,١٧	١٢,٧٧**
	الكلي	٦٥,٥	٤٠,٦	٦٦٦,٤	٢٩	١٠٩٣٦,٥٤	٢٨		
تكميل الصور	بين المجموعات	٤٠,٢٧	٤٨,٢	٦١٤	٢	٧٧٧٨,٨٦	٢	٣٨٨٩,٤٣	
	داخل المجموعات	٥٨,٤	٧٢,١	١٠٠٦	٢٧	١٤٠٣٥,٧٥	٢٦	٥٣٩,٨٤	٧,٢٠**
	الكلي	٩٨,٦٧	١٢٠,٣	١٦٢٠	٢٩	٢١٨١٤,٦١	٢٨		
ترتيب الصور	بين المجموعات	,٤٧	٦,٢٧	٤٠١,٣٣	٢	٢٥٥٣١,٥٣	٢	١٢٧٦٥,٧٧	
	داخل المجموعات	١٤,٨٠	٥,٦٣	٤٠١,٤٧	٢٧	٢٨٦٢٥,٨٢	٢٦	١١٠٠,٩٩	١١,٥٩**
	الكلي	١٥,٢٧	١١,٩	٨٠٢,٨	٢٩	٥٤١٥٧,٣٥	٢٨		
رسوم المكعبات	بين المجموعات	,٩	١٦,٠٧	٦٤٦,٣٧	٢	٢٣١٠٥,٢٧	٢	١١٥٥٢,٦٤	
	داخل المجموعات	١,٩٧	٤١,٩	١٠٢٤,٠٣	٢٧	٢٥٠٢٧,١	٢٦	٩٦٢,٥٨	١٢,٠٠**
	الكلي	٢,٨٧	٥٧,٩٧	١٦٧٠,٤	٢٩	٤٨١٣٢,٣٧	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل التغاير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجة

والمجموعة الضابطة على جميع مقاييس الدراسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القبلي	مجموع مربعات البعدي	مجموع النواتج	د.ح غير المعدلة	مجموع مربعات المعدلة	د.ح المعدلة	متوسط التباين	قيمة ف
تجميع الاشياء	بين المجموعات	,٦	١١,٩٧	١١٨,٢	٢	٨٨٩,٣٨	٢	٤٤٤,٦٩	
	داخل المجموعات	١٠,٨	٣٢,٩	٥١٠	٢٧	٧٩٠٥,٤٥	٢٦	٣٠٤,٠٦	١,٤٦
	الكلي	١١,٤	٤٤,٨٧	٦٢٨,٢	٢٩	٨٧٩٤,٨٣	٢٨		
التفرد	بين المجموعات	١٦,٤٧	١٧,٠٣	١٠١٦,٢٧	٢	٤٠٢٩٠,١	٢	٢٠١٤٥,٠٥	
	داخل المجموعات	٥٥,٤	٥٤,٤٧	١٠٩٣,٣٣	٢٧	٢١٩٤٤,٤٦	٢٦	٨٤٤,٠٢	٣,٨٧**
	الكلي	٧١,٨٧	١٧,٥	٢١٠٩,٦	٢٩	٦٢٢٣٤,٥٦	٢٨		
المتاهات	بين المجموعات	١,٤	٣٣,٨٧	٢٦٤,٨	٢	١١٩١,١	٢	٥٩٥,٥٥	
	داخل المجموعات	١٢,٩	٣٢٦,٦	٨٠٥,٣	٢٧	١٩٨٥,٥٩	٢٦	٧٦,٣٧	٧,٧٩**
	الكلي	١٤,٣	٣٦٠,٤٧	١٠٧٠,١	٢٩	٣١٧٦,٦٩	٢٨		
الدرجة المعيارية	بين المجموعات	١٤,٠٧	١٤,٤٧	٣١٢٠٢,٦٧	٢	٤١١٩١,٢	٢	٢٠٥٩٥,٦	
	داخل المجموعات	١٨٥,٣	١٢٤,٢	٢٠٠٤٧٤,٩٢	٢٧	٨١٥١٣,٩٧	٢٦	٣١٣٥,١٥	٦,٥٧**
	الكلي	١٩٩,٣٧	١٣٨,٦٧	٤١٢٥٠,٦	٢٩	١٢٢٧٠٥,١٧	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل التغاير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعه النمذجة

والمجموعة الضابطه على جميع مقاييس الدراسه.

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القبلي	مجموع مربعات البعدي	مجموع التوائم	د.ح غير المعدلة	مجموع مربعات المعدلة	د.ح المعدلة	متوسط التباين	قيمة ف
سمة الذكاء	بين المجموعات	٢٦,٦٧	٢٩,٨٧	٣٠١٩٩,٩٤	٢	١٣٨٧,٤٨	٢	٦٩٣,٧٤	
	داخل المجموعات	٢٧٨,٨	٧٨٨٠,٦	١٧٠٤٨٦,٥٦	٢٧	٣٦٨٨,٢١	٢٦	١٤١,٨٥	٤,٨٩**
	الكلي	٣٠٥,٤٧	٧٩١٠,٤٧	٢٠٠٦٨٦,٥	٢٩	٥٠٧٥,٦٩	٢٨		
الدرجة المعيارية للذكاء العملي	بين المجموعات	٧,٤	١١٨,٨٧	١٢٢٢٧	٢	١١٥٣٥,١٥	٢	٥٧٦٧,٥٨	
	داخل المجموعات	٣٦٥,٨	١٩٥,٣	٢٧٤٢٠,٧	٢٧	٣٨٤٩٥,٦٤	٢٦	١٤٨٠,٦٠	٣,٨٩**
	الكلي	٣٧٣,٢	٣١٤,١٧	٣٩٦٤٧,٧	٢٩	٥٠٠٣٠,٧٩	٢٨		
سمة الذكاء العملي	بين المجموعات	١٨,٢	٢٠٠٥٩,٩٧	٦٠٣٢٣,٨	٢	٤٥٦,٣٧	٢	٢٢٨,١٩	
	داخل المجموعات	٤٠٨,٦	٢٧٥٠١,١	١٩٢٣٧٦	٢٧	٨٦٥,٢٢	٢٦	٣٣,٨٩	٦,٧٣**
	الكلي	٤٢٦,٨	٤٧٥٦١,٠٧	٢٥٢٦٩٩,٨	٢٩	١٣٢١,٥٩	٢٨		
الدرجة المعيارية للذكاء الكلي	بين المجموعات	٤٩,٤	٢٢٦,٤	٦١٨٦٣,١	٢	١٦٧٠٢,٠٧	٢	٨٣٥١,٠٤	
	داخل المجموعات	٣٠٧٠,٩	٣٥٠,٣	١٠٩٢٥,٣	٢٧	٣٤٠٦٥,٥١	٢٦	١٣١٠,٢١	٦,٢٧**
	الكلي	٣١٢٠,٣	٥٧٦,٧	١٧١١١٦,٧	٢٩	٥٠٧٦٧,٥٨	٢٨		

تابع جدول رقم (١٥) يوضح نتائج تحليل التغاير للقياسات القبلية والبعديه للمجموعات الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجة

والمجموعة الضابطه على جميع مقاييس الدراسه.

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات القبلي	مجموع مربعات البعدي	مجموع التواتج	د.ح غير المعدلة	مجموع مربعات المعدلة	د.ح المعدلة	متوسط التباين	قيمة ف
نسبة الذكاء الكلى	بين المجموعات	١٦,٢٧	٧٦٦,٨٧	٤٦٩٦٠,٩٦	٢	٩٩٦,٢	٢	٤٩٨,١	
	داخل المجموعات	٦٨٥٢,٦٣	١٤٩٩٦,٦٣	١٥٥٨٢٦,٥	٢٧	١٦١٢,٠٢	٢٦	٦٢,٠٠	,٣
	الكلي	٦٨٦٨,٩	١٥٧٦٣,٥	٢٠٢٧٨٧,٤٦	٢٩	٢٦٠٨,٢٢	٢٨		
التحصيل فى اللغه العربيه	بين المجموعات	١٣,٢٧	١٢٧٢,٨	١٦٠٧٤,٢	٢	١٨٠١,٣٣	٢	٩٠٠,٦٧	
	داخل المجموعات	٢٨٠,٦٣	٣٩٥٨,٤	٤٥٧٠٣,٣	٢٧	٢٣٨١,٣٨	٢٦	٩١,٥٩	,٨٣
	الكلي	٢٩٣,٩	٥٢٣١,٢	٤٦٧٧٧,٥	٢٩	٤١٨٢,٧١	٢٨		
التحصيل فى الحساب	بين المجموعات	٥٨,٠٧	٢٤٤٣,٤٧	١١٩٧٣,٤٧	٢	٨٠٦,٧٢	٢	٤٠٣,٣٦	
	داخل المجموعات	٨٣٩,٤	٣٠٠٥,٥	٢٧١٣٢,٤٣	٢٧	١٩٩٧,٦٨	٢٦	٧٦,٨٣	,٢٥
	الكلى	٨٩٧,٤٧	٥٤٤٨,٩٧	٣٩١٠٥,٩	٢٩	٢٨٠٤,٤٠	٢٨		

حيث أن ف الجدولية عند ٠٥,٠= ٣,٣٧٠

حيث أن ف الجدولية عند ٠١,٠= ٥,٥٣

ويتضح من الجدول رقم (١٥)أن لكل من العلاج السلوكى المعرفي ، وبرنامج التعلم بالملاحظة النمذجة أثر دال إحصائياً في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الإنتباه وظهر ذلك في :-

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائياً على قوائم الملاحظة الخاصة بسلوك الأطفال وهيDSM III وقائمة

تقدير الطفل لكونرز .

حيث أن قيم ف كانت دالة عند مستوى ٠٠١ . في كل من القدرة على الإنتباه ، الإندفاعية ، القلق ، العدوانية .

وعند مستوى ٠٠٥ . في كل من الإجتماعية والتفاعل مع الأقران .

ب- ووجود فروق دالة إحصائيا بين أداء الأطفال على الإختبارات الأدائية المستخدمة في الدراسة ومنها :

١- وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء الأطفال على إختبار مضاهاة الأشكال في كل من الزمن وعدد الأخطاء حيث أن قيمة ف كانت دالة عند مستوى ٠١ر .

٢- وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء الأطفال على إختبار الشطب في كل من عدد المثيرات المتروكه وعدد الأخطاء حيث ف كانت دالة عند ٠٠١ .

٣- وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء الأطفال على إختبار تزاوج الأرقام المسموعة في كل من عدد المثيرات المتروكه وعدد الأخطاء حيث أن ف كانت دالة عند ٠٠١ .

٤- وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء الأطفال على إختبار بندر جشطلت البصري الحركي في كل من عدد المثيرات المتروكه وعدد الأخطاء حيث أن ف دالة عند مستوى ٠٠٥ .

٥- بالنسبة للأداء على إختبار وكسلر :-

أ) عدم وجود فروق دالة بين أداء على الاطفال على كل من إختبار المعلومات الفهم ، المتشابهات ، المفردات ، تجميع الأشياء .

ب) وجود فروق دالة بين أداء الاطفال على كل من إختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصور ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، الشفرة ، المتاهات حيث أن ف دالة عند مستوى ٠٠١ .

جـ) وجود فروق دالة بين الأطفال في كل من نسبة الذكاء الفظي ، العملي ، الكلي ، حيث أن ف دالة عند مستوى ٠٠٥ . في نسبة الذكاء الفظي وعند مستوى ٠٠١ .

في كل من نسبة الذكاء العملي ، والكلي .

٦- وجود فروق دالة إحصائياً بين تحصيل الاطفال في مادة اللغة العربية ، الحساب حيث أن ف دالة عند مستوى ٠,٠١ في التحصيل في اللغة العربية وعند مستوى ٠,٠٥ في التحصيل في الحساب .

وللتأكد من وجود فروق بين المجموعات الثلاث (المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج والمجموعة الضابطه في القياس البعدي .

التعلم بالملاحظة النمذجة(Fergoon , 1981 , P.412) تم حساب تحليل التباين اللابرمتري (بطريقة كروسكال واليس) كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (١٦)

يوضح نتائج تحليل التباين اللابرامترى للمجموعات الثلاث
مجموعة العلاج السلوكى المعرفى - مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)
المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقاييس الدراسة

المقاييس	المتغيرات	مجموع الرتب			قيمة هـ	مستوى دلالة هـ
		مجموعة العلاج السلوكى	مجموعة التعلم بالملاحظه	المجموعة الضابطه		
قائمه	عدم القدرة على الانتباه	١٠٦ر٥	٩٧	٢٣٥ر٥	٦ر٢٥	دالة عند ٠٥ر
الملاحظه	الإندفاعية	١٠٧ر٥	١٤١ر٥	٢١٦	٨ر٧٠	دالة عند ٠٢ر
DSM III	عدم القدرة على التفاعل مع الأقران	١٠	١٥٩ر٥	١٩٠ر٥	٦ر٢٨	دالة عند ٠٥ر
قائمه	عدم القدرة على الانتباه	٩٣	١٥٨ر٥	٢١٣ر٥	١٠ر١٦	دالة عند ٠١ر
تقدير	العدوانيه	٧٤ر	١٨٥	٢٠٦	١٣ر٧٨	دالة عند ٠١ر
سلوك	القلق	٨٣ر٥	١٦٧	٢٣٥ر	٢٢ر٧٠	دالة عند ٠١ر
الطفل لكونر	الإجتماعيه	١٩٠ر٥	١٦٢ر٥	١١٦	٥ر٩٩	دالة عند ٠٥ر
إختبار	الزمن	١١٠ر٥	١٨٤ر٥	١١٦ر٥	٦ر٠٢	دالة عند ٠٥ر
مضاهاة الأشكال	عدد الأخطاء	٧٧	١٥٠	٢٤١	١٩ر٤٦	دالة عند ٠٠١ر
إختبار	عدد المثيرات المتروكه	١٤٢ر٥	٩٧ر٥	٢٥٥	٥ر٩٤	دالة عند ٠٥ر
الشطب	عدد الأخطاء	١٤٢	٩١	٢٣٢	١٣ر٩٥	دالة عند ٠١ر
إختبار	عدد المثيرات المتروكه	٨٣ر٥	١٢٨	٢٥٣ر٥	٢٠ر٩٠	دالة عند ٠٠١ر
تزاوج الأرقام	عدد الأخطاء	٨٧	١٧٢	٢٠١ر٥	٨ر٠٨	دالة عند ٠٢ر
إختبار	النسخ	١٨٦	٢١٦	٦٠ر٥	١٣ر٠٦	دالة عند ٠١ر
بندر	الإستدعاء	١٧٠	٢٠٧	٨٨	١٠ر٣٤	دالة عند ٠١ر

تابع الجدول رقم (١٦)

المقاييس	المتغيرات	مجموع الرتب			قيمة هـ	مستوى دلالة هـ
		مجموعة العلاج السلوكى	مجموعة التعلم بالملاحظه	المجموعة الضابطه		
الإختبارات	المعلومات	١١٢	١٢٤ر٥	٢١١	١ر٣٣	غير داله
اللفظيه	الفهم العام	١٧٤	١٢٤	١٦٧	٢ر٦٠	غير داله
لمقياس	الحساب	٢٠٤ر٥	١٩٩ر٥	٦١	١٧ر٩٤	دالة عند ١٠٠ر
وكسلر	المتشابهات	١٢٠ر٥	١٣٩	٢٠١ر٥	٣ر٧٨	غير داله
	المفردات	١٥٣	١٢٨	١٨٤	٢ر٧٤	غير داله
	إعادة الأرقام	١٦٦ر٥	٢١٦	٦٥ر٥	٩ر٢٧	دالة عند ١٠ر
الإختبارات	تكميل الصور	٢١٤ر٥	١٥٣	٩٧ر٥	٩ر٦٠	دالة عند ١٠ر
العمليه	ترتيب الصور	١٤٨ر٥	١٩٧ر٥	١٤٢ر٥	١٢ر٧٧	دالة عند ١٠ر
لمقياس	رسوم المكعبات	١٧١	٢٣٨ر٥	٨٥	٢٨ر٣٥	دالة عند ١٠٠ر
وكسلر	تجميع الأشياء	١٧١	١٢٨ر٥	١٥٩ر٥	٥٥ر	غير داله
	الشفره	١٨٨	٢١٩ر٥	٥٧ر٥	١٩ر٨٧	دالة عند ١٠٠ر
	المتاهات	١٥٢	٢٤٣ر٥	١٦٩	٢١ر٦٧	دالة عند ١٠٠ر
الدرجه	الدرجه المعياريه للذكاء اللفظى	٢٠٥ر٥	١٨٣ر٥	٧٦	١٣ر١٨	دالة عند ١٠ر
المعياريه	نسبه الذكاء اللفظى	٢١٠	١٤٣ر٥	١١١ر٥	٧ر٢٦	دالة عند ٥٠ر
ونسب	الدرجة المعيارية للعملى	١٦٢	٢٠٣ر٥	٩٨ر٥	٧ر٩٩	دالة عند ٢٠ر
الذكاء على	نسبة الذكاء العملى	١٧٣ر٥	٢١١ر٥	٨٠	١٢ر٦٠	دالة عند ١٠ر
مقياس وكسلر	الدرجه المعياريه للذكاء الكلى	١٧٦	٢١٤ر٥	٧٤ر٥	١٤ر٢٩	دالة عند ١٠٠ر
	نسبة الذكاء الكلى	١٧٧ر٥	٢١٣ر٥	٧٣ر٤	١٤ر٢٢	دالة عند ١٠٠ر
التحصيل	التحصيل فى اللغه العربيه	١٦٥ر٥	٢٠٩ر٥	٩٨	١٢ر١٥	دالة عند ١٠ر
	التحصيل فى الحساب	١١٩	٢٢٥	١١٢ر٥	٧ر٦٧	دالة عند ٥٠ر

درجات الحرية = ٣ - ١ = ٢

قيمة هـ الجدولية عند مستوى ٥٠ر = ٩٩ر٥

قيمة هـ الجدولية عند مستوى ٠٢ر = ٨٢ر٧

قيمة هـ الجدوليه عند مستوى ٠١ر = ٢١ر٩

قيمة هـ الجدوليه عند مستوى ٠٠١ر = ٨٢ر١٣

ويتضح من الجدول رقم(١٦) وجود فروق داله فى مجموع الرتب بين الثلاث مجموعات فى القياس البعدى على النحو التالى .

حيث بلغت قيمة هـ أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة ٠١ر لكل من التقدير على مقياس كونر فى الأبعاد الآتية عدم القدرة على الانتباه والعدوانيه وعلى إختبار بندر جشطلت فى كل من النسخ والاستدعاء وعلى اختبار وكسلر للذكاء فى كل من اختبار اعادة الأرقام ، تكميل الصور ، ترتيب الصور - الدرجه المعيارية للذكاء اللفظى ، نسبة الذكاء العملى .

- وعند مستوى دلالة ٠٢ر جاءت قيمة هـ أعلى من القيمة الجدوليه فى التقديرات على قائمة DSM-III فى كل من عدم القدرة على التفاعل مع الأقران . الاندفاعيه وأيضاً فى عدد المثيرات المتروكة على اختبار تزاوج الأرقام .
- وعند مستوى ٠١ر جاءت هـ أعلى من القيمة الجدوليه فى كل من التقدير على قائمة كونر فى القلق ، وعدد الأخطاء على اختبار الشطب ، وعدد المثيرات المتروكة على اختبار تزاوج الأرقام وعلى كل من اختبار الحساب رسوم المكعبات ، الشفرة ، المتاهات ، الدرجه المعيارية ، ونسبة الذكاء الكلى .
- وعند مستوى ٥٠ر جاءت هـ أعلى القيمة الجدوليه فى كل من عدم القدره على الانتباه فى قائمة الملاحظة DSM-III والاجتماعية على قائمة كونر وعدد المثيرات المتروكة على إختبار الشطب ، نسبه الذكاء اللفظى .
- ولم تصل قيمة "هـ" حداً للدلالة فى الآداء على عدد قليل من الاختبارات الفرعية لوكسلر وهما إختبار المعلومات ، الفهم ، المتشابهات ، المفردات .
- وللتأكد من هذه الفروق قامت الباحثه بحساب تحليل التباين الأحادى بين المجموعات الثلاث (مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ، التعلم بالملاحظة (النمذجة) ، المجموعة الضابطة فى القياس البعدى كل متغيرات الدراسة كما هو موضح بالجدول التالى .

جدول رقم (١٧) يوضح نتائج تحليل التباين الإحادى للمجموعات الثلاث

ومجموعة العلاج السلوكى المعرفى - مجموعة التعلم بالملاحظه (النمذجه) والمجموعه

الضابطه فى الأداء على جميع المقاييس المستخدمه فى الدراسه .

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قائمة الملاحظه DSM-III	عدم القدره على الإنتباه	بين المجموعات	٤٦ر٤٠	٢	٢٣ر٢٠	٩٣ر١٩	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٤٠ر٢٧	٢٧	٠١ر١		
	الإندفاعيه	بين المجموعات	٢٠ر٣١	٢	٦٠ر١٥	٥٧ر٧	عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٦٠ر٥٥	٢٧	٠٥ر٢		
	عدم القدره على التفاعل مع الأقران	بين المجموعات	٢٦ر١٨	٢	١٣ر٩	٣١ر٥	دالة عند ٠٥ر
		داخل المجموعات	٦٠ر٤٦	٢٧	٧٢ر١		
مقياس تقدير سلوك الطفل لكونرز	عدم القدره على الإنتباه	بين المجموعات	٠٦ر١٠٢	٢	٠٣ر٥١	٨٩ر٩	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٣٠ر١٣٩	٢٧	١٥ر٥		
	العدوانيه	بين المجموعات	٨٦ر١٠٨٨	٢	٤٣ر٥٤٤	٦٥ر٩	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٨٠ر١٥٢١	٢٧	٣٦ر٥٦		
	القلق	بين المجموعات	٠٦ر٨٦	٢	٠٣ر٤٣	٠٢ر٧	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٤٠ر١٦٥	٢٧	١٢ر٦		
	الاجتماعيه	بين المجموعات	٨٦ر٢٥	٢	٩٣ر١٢	٦١ر٤	دالة عند ٠٥ر
		داخل المجموعات	٦٠ر٧٥	٢٧	٨٠ر٢		
إختبار مضاهاة الأشكال	الزمن	بين المجموعات	٦٦ر٦٥٨١١	٢	٨٣ر٣٢٩٠٥	٠٨ر٢٤	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٠٠ر٣٦٨٨٥	٢٧	١١ر١٣٦٦		
	عدد الأخطاء	بين المجموعات	٠٦ر١٦٣٧	٢	٥٣ر٨١٨	٢٤ر٢٠	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٩٠ر١٠٩١	٢٧	٤٤ر٤٠		

تابع جدول (١٧)

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إختبار	عدد المثيرات	بين المجموعات	٢٤١ر٨٦	٢	١٢٠ر٩٣	٩ر٨٦	دالة عند ٠١ر
	المتروكه	داخل المجموعات	٣٣٤ر٣٠	٢٧	١٢ر٣٨		
	عدد الأخطاء	بين المجموعات	١١٩ر٢٦	٢	٥٩ر٦٣	١٦ر٢٨	دالة عند ٠١ر
الشطب		داخل المجموعات	٩٨ر٩٠	٢٧	٣ر٦٦		
إختبار	عدد المثيرات	بين المجموعات	٥٨٩ر٤٠	٢	٢٩٤ر٧٠	٢٢ر٩٨	دالة عند ٠١ر
	المتروكه	داخل المجموعات	٢٠٤ر١٠	٢٧	٧ر٥٥		
	عدد الأخطاء	بين المجموعات	٢١٥ر٢٦	٢	١٠٧ر٦٣	٥ر٠٦	دالة عند ٠٥ر
تراوح الأرقام		داخل المجموعات	٥٧٣ر٧٠	٢٧	٢١ر٢٤		
إختبار بندر	النسخ	بين المجموعات	٢٧١ر٦٦	٢	١٣٥ر٨٣	٢٠ر٣١	دالة عند ٠١ر
جشطلت		داخل المجموعات	١٨٠ر٥٠	٢٧	٦ر٦٨		
	الاستدعاء	بين المجموعات	٦٤ر٦٠	٢	٣٢ر٣	٤ر٤٣	دالة عند ٠٥ر
		داخل المجموعات	١٩٦ر٦٠	٢٧	٧ر٢٨		
الإختبارات	المعلومات	بين المجموعات	١٨ر٠٦	٢	٩ر٠٣	٣ر١٠	غير داله
		داخل المجموعات	٧٨ر٦٠	٢٧	٢ر٩١		
اللفظيه	الفهم العام	بين المجموعات	٣ر٤٦	٢	١ر٧٣	١ر٣٧	غير داله
		داخل المجموعات	٣٤ر٠٠	٢٧	١ر٢٥		
لمقياس	الحساب	بين المجموعات	١١٧ر٨٠	٢	٥٨ر٩٠	٢٤ر٧٧	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٦٤ر٢٠	٢٧	٢ر٢٣		
وكسلر	المتشابهات	بين المجموعات	١٢ر٦٠	٢	٦ر٣٠	٢ر٨٨	غير داله
		داخل المجموعات	٥٨ر٩٠	٢٧	٦ر١٨		

تابع الجدول رقم (١٧)

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإختبارات العمليه لمقياس وكسلر	المفردات	بين المجموعات	٣ر٢٠	٢	١ر٦٠	ر٣٣	غير داله
		داخل المجموعات	١٢٧ر٥٠	٢٧	٤ر٧٢		
	إعاده الأرقام	بين المجموعات	٢٧ر٢٦	٢	١٣ر٦٣	١٨ر٩٧	دالة عند ر٠١
		داخل المجموعات	١٩ر٤٠	٢٧	ر٧١		
	تكميل الصور	بين المجموعات	٤٨ر٢٠	٢	٢٤ر١٠	٩ر٠٥	دالة عند ر٠١
		داخل المجموعات	٧٢ر١٠	٢٧	٢ر٦٧		
	ترتيب الصور	بين المجموعات	١ر٦٦	٢	ر٨٣	٢ر٨٨	غير داله
		داخل المجموعات	٧ر٨٠	٢٧	ر٢٨		
	رسوم المكعبات	بين المجموعات	١١ر٢٦	٢	٥ر٦٣	٨ر٤٠	دالة عند ر٠١
		داخل المجموعات	١٨ر١٠	٢٧	ر٦٧		
	تجميع الأشيا	بين المجموعات	٦ر٠٦	٢	٣ر٠٣	٢ر١٦	غير داله
		داخل المجموعات	٣٧ر٨٠	٢٧	١ر٤٠		
	الشفره	بين المجموعات	٢٧٦ر٢٦	٢	١٣٨ر١٣	٤ر٤٢	دالة عند ر٠٥
		داخل المجموعات	٨٤٤ر٤٠	٢٧	٣١ر٢٧		
	المتاهات	بين المجموعات	٦١١ر٢٦	٢	٣٠٥ر٦٣	٣ر٧٥	دالة عند ر٠٥
		داخل المجموعات	٢١٩٨ر٢٠	٢٧	٨١ر٤١		
الدرجات المعياريه ونسب الذكاء على مقياس وكسلر	الدرجه المعياريه للذكاء اللفظى	بين المجموعات	٣٢١ر٠٦	٢	١٦٠ر٥٣	ر٧٩	غير داله
		داخل المجموعات	٥٤٥٨ر٣٠٠	٢٧	٢٠٢ر١٥		
	نسبه الذكاء اللفظى	بين المجموعات	١٢٢٥ر٨٦٧	٢	٦١٢٩٣	٣ر٢٥	غير داله
		داخل المجموعات	٥٠٨١ر١٠	٢١	١٨٨ر١٨		
	الدرجه المعياريه للذكاء العملى	بين المجموعات	٩٨٩ر٠٦	٢	٤٤٢ر٥٣	٤ر١٥	دالة عند ر٠٥
		داخل المجموعات	٢٨٧٨ر٤	٢٧	١٠٦ر٦١		

تابع الجدول رقم (١٧)

المقاييس	المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	نسبه الذكاء العملى	بين المجموعات	٦٦ر٧٦١	٢	٨٣ر٣٨٠	٣٢ر٤	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٢٠ر١٧٤	٢٧	٩٣ر٨٧		
نسب الذكاء على مقياس وكسلر	الدرجه المعياريه للذكاء الكلى	بين المجموعات	٨٦ر٣٣٧	٢	٩٣ر١٦٨	٦٠ر١٠	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٣٠ر٤٣٠	٢٧	٩٣ر١٥		
	نسبه الذكاء الكلى	بين المجموعات	٨٦ر١٢٤	٢	٤٣ر٦٢	٣١ر٧	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٥٠ر٢٣٠	٢٧	٥٣ر٨		
التحصيل	التحصيل فى اللغه العربيه	بين المجموعات	٦٠ر١٥٦٦	٢	٣٠ر٧٨٣	٩٦ر٦	دالة عند ٠١ر
		داخل المجموعات	٩٠ر٣٠٣٦	٢٧	٤٧ر١١٢		
التحصيل	التحصيل فى الحساب	بين المجموعات	٠٦ر٢٥٦٨	٢	٠٣ر١٢٨٤		
		داخل المجموعات	٣٠ر٣٨٨٥	٢٧	٩٠ر١٤٣	٩٢ر٨	دالة عند ٠١ر

قيمة ف الجدولية عند مستوى ٠٥ر = ٣٥ر٣

قيمة ف الجدولية عند مستوى ٠١ر = ٤٩ر٥

ومن الجدول رقم (١٧) السابق يتضح الآتى :

- وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة (مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ، مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) المجموعة الضابطة فى التقدير على قائمة DSM III فى كل من بعدى عدم القدرة على الانتباه ، الاندفاعية وكذلك قائمة كونر فى بعد عدم القدرة على الانتباه ، العدوانية ، القلق حيث إن قيمة ف أعلى من معدلها عند ٠١ر .
- وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث فى كل من الزمن ، عدد الأخطاء على اختبار مضاهاة الأشكال ، وأيضا عدد الأخطاء ، وعدد المثيرات المتروكة على اختبار الشطب وعدد المثيرات المتروكة على اختبار تزاوج الأرقام والنسخ على اختبار بندر - جشطلت حيث بلغت قيمة ف أعلى من معدلها عند ٠١ر .
- وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث فى التقدير على قائمة DSM III فى عدم القدرة على التفاعل مع الأقران وعلى قائمة كونر فى الاجتماعية ، وعدد الأخطاء على اختبار الشطب

وعدد المثيرات المتروكة على إختبار تزاوج الأرقام والنسخ على إختبار بندر جشطلت حيث بلغت قيمة ت أعلى من مستوى الدلالة عند ١٠ر .

- ويتضح من الجدول أيضا وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة فى التقدير على قائمة DSMII فى عدم القدرة على التفاعل مع الأقران وعلى قائمة كونوزفى الإجتماعيجة . وعدد الأخطاء على إختبار الشطب والإستدعاء فى إختبار بندر جشطلت حيث أن قيمة ف دالة عند مستوى ٠٥ر .
- وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة فى الأداء على الإختبارات الفرعية الآتية لوكسلر الحساب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصورة ، رسوم المكعبات ، الشفرة ، المتاهات ، نسب الذكاء العملى ، الكلى كذلك الدرجة المعيارية للذكاء العملى ، والكلى كذلك الدرجة المعيارية للذكاء العملى ، والكلى حيث تراوحت قيمة ف بين الدلالة عند مستوى ٠٥ر ، ٠١ر .
- عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة فى الأداء على بعض الإختبارات الفرعية الاتية لوكسلو وهى المعلومات ، الفهم ، المتشابهات ، المفردات ، ترتيب الصور ، تجميع الأشياء .
- وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة فى التحصيل وذلك فى مادتى اللغة العربية والحساب حيث بلغت قيمة ف أعلى من القيمة الجدولية عند ٠١ر .

أولاً : نتائج الفرض الفرعي الأول والثانى :

(١) الفرض الفرعى الأول وينص على

لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى فى التقدير على قوائم الملاحظة المستخدمة فى الدراسة وهى قائمة الملاحظة DSM وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونرز .

(٢) الفرض الفرعى الثانى وينص على

لتوجد فروق دالة إحصائيا بين درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى التقدير على قوائم الملاحظة المستخدمة فى الدراسة وهى قائمة الملاحظة الكلينيكية DSM- III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونرز .

وللتأكد من صحة هذين الفرضين قامت الباحثة بالاتى .

١ – حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلى والبعدى لكل من المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية – المجموعة الضابطة كما هو موضح بالجدول رقم (١٨) .

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة التجريبية الثلاث

مجموعة العلاج السلوكى المعرفى - مجموعة التعلم بالملاحظة - المجموعة الضابطة

المقاييس	المتغيـرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى				مجموعة التعلم بالملاحظة				المجموعة الضابطة			
		القبلى		البعدى		القبلى		البعدى		القبلى		البعدى	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
قائمة الملاحظة	عدم القدرة على الأنتباه	١٣ر١٠	ر٩٩	٩ر٣٠	١ر٥٢	١٣ر٠٠	٢ر٠٠	٩ر٦٠	١ر٢٥	١١ر٠٠	٤ر٠٠	١١ر٩٠	ر٩٩
DSM III	الإندفاعية	١٣ر٢٠	٢ر٣٤	٨ر٨٠	ر٩١	١٢ر٦٠	٢ر٤٥	٩ر٤٠	١ر١٧	١١ر٥٠	٢ر٠١	١١ر٢٠	١ر٩٩
	عدم القدرة على التفاعل معالأفراد	١٣ر٦٠	١ر٤٢	٩ر٢٠	١ر٣١	١٢ر٦٠	٢ر٤٥	١٠ر٧٠	١ر٢٥	١٢ر٦٠	٨ر٧١	٩ر٩٠	١ر٣٧
قائمة تقدير	عدم القدرة على الإنتباه	١٣ر٦٠	٢ر٧٥	١٠ر٣٠	٢ر٤٩	١٥ر٩٠	١ر٧٩	١٢ر٢٠	١ر٨١	١٤ر٢٠	١ر٩٨	١٤ر٨٠	١ر٤٤
سلوك الطفل	العدوانية	٢٨ر٨٠	٨ر٨٧	١٩ر٩٠	٧ر٠٤	٣٣ر٤٠	٨ر٥٧	٣١ر٥٠	٧ر٦٩	٣١ر٧٠	٧ر٧٠	٣٢ر٦٠	٧ر٦٦
لكونز	القلق	١١ر٣٠	٢ر٥٨	٩ر٣٠	١ر٤٩	١٢ر٧٠	٣٣ر٤٠	١١ر٩٠	٣ر٤٤	١١ر٦٠	٢ر٨٧	١٣ر٤٠	٢ر٠٦
	الاجتماعية	٥ر٣٠	ر٩٤	٧ر٤٠	١ر٦٤	٥ر٦٠	٢ر٢٧	٦ر٨٠	٢ر٢٠	٤ر٩٠	٣ر٨١	٥ر٢٠	ر٩٢

ويتضح من الجدول رقم (١٨) وجود تقارب بين متوسطات الاداء القبلى للمجموعات الثلاث علي قوائم الملاحظة . أما بالنسبة للقياس فيوجد إختلافات بين متوسطات القياس البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية وبين متوسطات القياس البعدى للمجموعة الضابطة .

والأشكال البيانيه التاليه توضح متوسطات الأداء القبلى والبعدى للمجموعات الثلاث أطفال مضطربى الانتباه (المجموعه التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى ، المجموعه ى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطه) على قوائم الملاحظه وهى

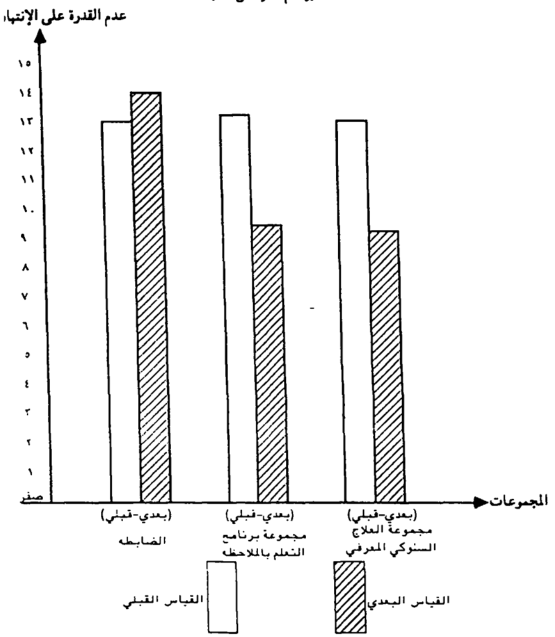
أ – قائمه الملاحظه السلوكيه DSM. III

ب- قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر

شكل رقم (١)

يوضح متوسطات الأداء القبلي و البعدي لمجموعة الدراسة الثلاثة(التجريبية الأولى ، التجريبية الثانية ، الضابطه)

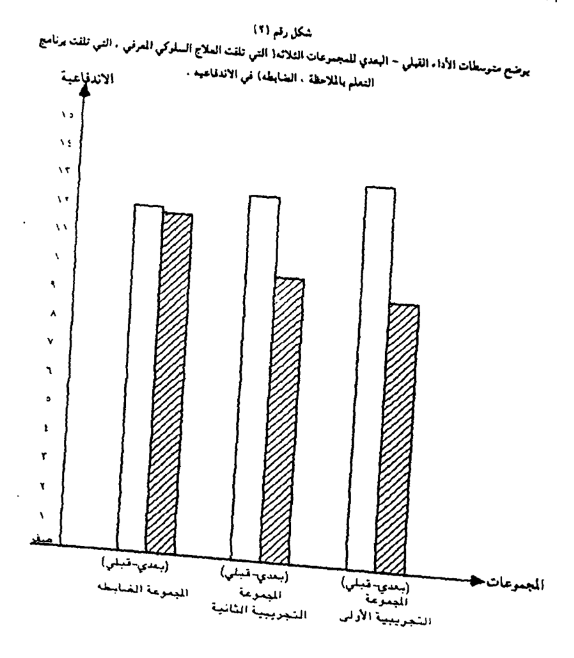
متغير عدم القدرة على الانتباه .



يتضح من الشكل رقم (١) أنه متوسطات الأداء القبلى للمجموعات الثلاثه متقاربة بينما فى الأداء البعدى انخفضت متوسطات المجموعتين التجريبيتين عن متوسط المجموعة الضابطة . وهذا يدل على فعالية كل من برنامج العلاج السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة (النمذجة) فى رفع قدرة الأطفال على الانتباه إلى أن متوسط الاداء البعدى للمجموعة التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى كان أقل من متوسط الاداء البعدى للمجموعة التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعاليه من برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى خفض القدرة على الانتباه لدى هؤلاء الأطفال .

شكل رقم (٢)

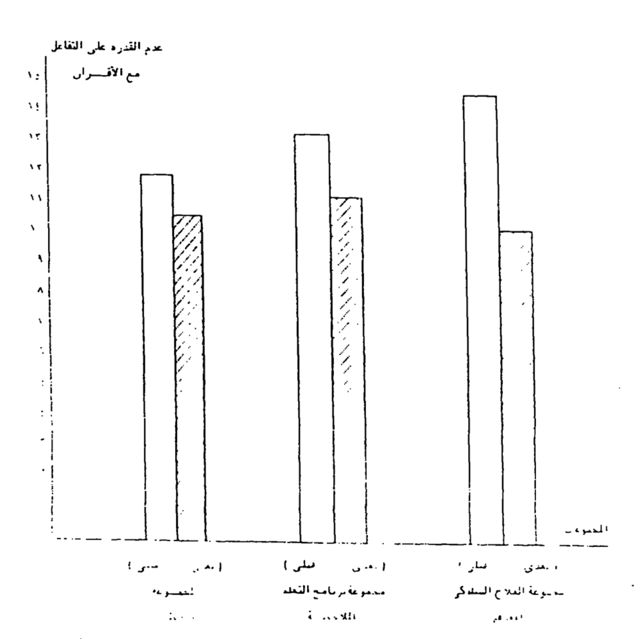
يوضح متوسطات الأداء القبلي - البعدي للمجموعات الثلاثه(التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة ، الضابطه) في الاندفاعيه .



من الشكل رقم (٢) يتضح أن متوسطات المجموعات الثلاث فى الاندفاعيه فى الداء القبلى متقاربة بينما انخفضت فى التطبيق البعدى متوسطات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانيه مما يدل على فعالية كلا البرنامجين فى خفض الاندفاعيه كما أن متوسط التطبيق البعدى للمجموعة التجريبيه الأولى التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى كان أقل من متوسط التطبيق البعدى للمجموعة الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجه) مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعاليه فى خفض السلوك الاندفاعى لدى هؤلاء الأطفال .

شكل رقم (٣)

يوضح متوسطات الأداء القبلى والبعدى للمجموعات الثلاثه [التجريبيه الأولى التى تلقت برنامج العلاج السلوكى ، المجموعه التجريبيه الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه

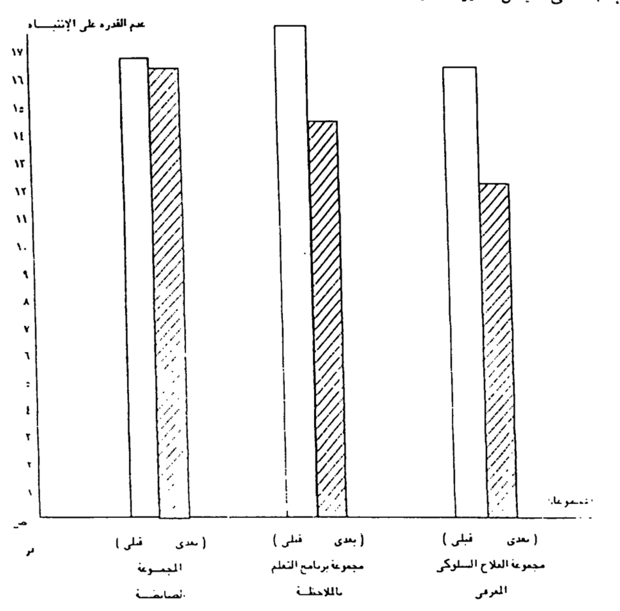


من الشكل رقم (٢) يتضح أن متوسطات التطبيق القبلى فى التافعل مع الأقران للمجموعاتالثلاثه (التجريبيه الأولى ، التجريبيه الثانيه ، الضابطه ، غير متقارب حيث إن متوسط التطبيق القبلى للضابطة منخفض عن متوسط القبلى للتجريبيه الأولى والثانية . ونجد أن متوسط التطبيق البعدى للمجموعة التجريبيه الأولى (مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ، المجموعه التجريبية الثانيه المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجة) انخفض عن متوسط التطبيق البعدى للمجموعة الضابطه عما يدل على فعالية كلا البرنامجين فى رفع قدرة هؤلاء الأطفال على التفاعل مع أقرانهم ويتضح من الشكل أيضاً

انخفاض التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى عن التطبيق البعدى لمجموعة برنامج النمذجة مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعالية فى رفع قدرة الأطفال مضطربى الانتباه على التفاعل مع أقرانهم .

شكـــل رقم (٤)

يوضح فروق متوسطات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعات الثلاثه (التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة ، المجموعة الضابطة فى عدم القدرة على الإنتباه على مقياس تقدير السلوك لكونرز

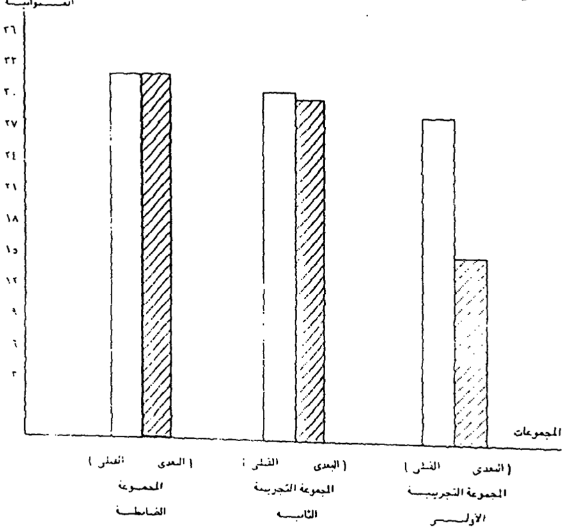


من الشكل رقم (٤) يتضح أن متوسطات الأداء القبلى للمجموعات الثلاث متقاربة بينما فى الأداء البعدى انخفضت متوسطات المجموعتين التجريبين الأولى والثانيه عن متوسط التطبيق البعدى للمجموعه الضابطة مما يدل على فعاليه كلا البرنامجين فى رفع قدرة الأطفال

على الانتباه وأيضاً يتضح انخفاض التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى عن التطبيق البعدى لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجه) مما يدل على فعالية برنامج العلاج السلوكى المعرفى فى رفع قدرة الاطفال على الانتباه .

شكــل (٥)

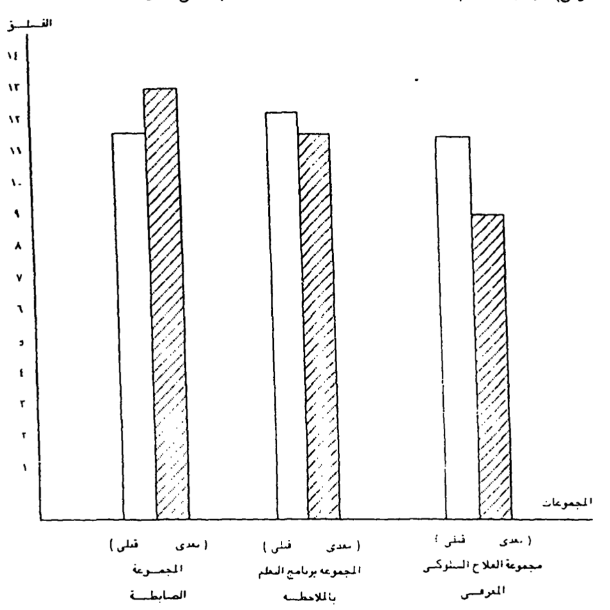
يوضح الفروق فى متوسطات القبلى - البعدى للمجموعات الثلاثة (التى تلقت برنامج العلاج العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبيه الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والضابطه فى العدوانيه



ويتضح من الشكل السابق تقارب متوسطات التطبيق القبلى بين المجموعات الثلاثة بينما انخفض متوسط التطبيق البعدى للمجموعتين التجريبيتين عن متوسط التطبيق البعدى للمجموعة الضابطة مما يوضح أن كلا البرنامجين لهما أثر فى خفض العدوانيه كما يتضح من الشكل أيضاً انخفاض متوسط التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى بدرجة كبيرة عن متوسط التطبيق البعدى لمجموعة برنامج النمذجه بما يدل على فعاليه البرنامج الأول بدرجة أكبر فى خفض السلوك العدوانى .

شكل (٦)

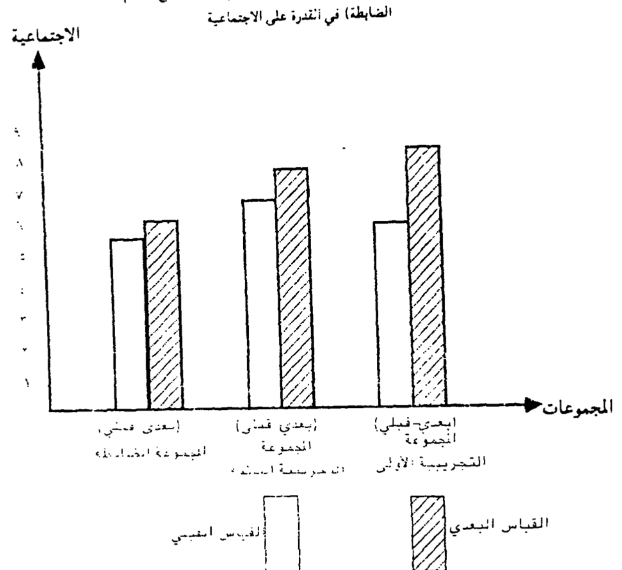
يوضح الفروق فى متوسطات القبلى - والبعدى للمجموعات الثلاث (مجموعة العلاج السلوكى. المعرفى) مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجه) والمجموعة الضابطة فى القلق



من الشكل رقم (٦) يتضح وجود فروق بسيطه جداً بين متوسطات التطبيق القبلى للمجموعات الثلاث بينما يحدث انخفاض فى متوسطات التطبيق البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانيه مما يدل على فعالية كلا البرنامجين فى خفض درجة القلق لدى هؤلاء الأطفال ويتضح من الشكل أيضاً انخفاض متوسط التطبيق البعدى للمجموعة التجريبيه الأولى بدرجه كبيرة عن التطبيق البعدى للمجموعة الثانية مما يدل على فعاليه برنامج العلاج السلوكى المعرفى فى خفض درجه القلق عند الاطفال مضطربى الانتباه .

شكل رقم (٧)

يوضح الفروق في المتوسطات بين درجة القبلي والبعيد للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة، الضابطة) في القدرة على الاجتماعية



- من الشكل رقم (٧) يتضح وجود فروق بسيطة بين متوسطات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعات الثلاث بينما ارتفع متوسط التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيتين مما يدل على فعالية كلا البرنامجين في رفع قدرة هؤلاء الاطفال على المشاركة الاجتماعية .
- كما يتضح من الشكل أيضاً وجود فروق بين متوسطات التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية الأولى وبين التطبيق البعدي للمجموعة الثانية مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكى أكثر فعالية في دفع الاطفال على المشاركة الاجتماعية .

٢) حساب قيمة «ت» للعينات الصغيرة المرتبطة وذلك لمعرفة الفروق بين القبلي والبعدى لكل من

١ - المجموعة التجريبية الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى .

٢ - المجموعة التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة .

جدول رقم (١٩)

يوضح قيم ت لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لكل من الثلاث مجموعات على قوائم الملاحظة السلوكية ن لكل مجموعة =

المتغيـرات	مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ن = ١٠				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) ن = ١٠				المجموعـة الضـابطـة ن = ١٠			
	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت
عدم القدرة علي الانتباه	٣ر٨٠	٢ر٩٤	٥١ر	٧ر٥٢	٤ر٨٠	١ر٢٨	٧١ر	٦ر٧٤	٩٠ر	٢٤ر	١ر٣٠	٩٦ر
الاندفاعية	٤ر٤٠	٢ر٥٣	٧٩ر	٥ر٥٢	٤ر١٠	٦ر٧٤	٨٤ر	٤ر٨٣	٢٠ر	٣٧ر	٨٩ر	٣٤ر
عدم القدرة على التفاعل مع الافران	٤ر٤٠	٥ر٧٤	٦١ر	٧ر١٦	٢ر٦٠	٨٧ر	٣ر٩٩	٢ر٩٨	٢ر٧٠	١٧٢ر	٢ر٧٨	٩٦ر
عدم القدرة على الانتباه	٣ر٣٠	٥ر٨٥	١ر١٧	٢ر٨١	٥ر١٠	٣ر٥٥	٩٥ر	٨ر٧١	٦٠ر	٢٧٧ر	٩٩ر	٦٠٢ر
العدوانية	٨ر٩٠	٠١١ر	٣ر٥٨	٢ر٤٨	٤ر٩٠	٠٩٣ر	٢ر٥٧	١ر٣٧	١ر٩٠	٢٩٣ر	٣ر٤٣	٥٥ر
القلق	٢ر٠٠٠	٠٢٤ر	٩٤ر	٢ر١٢	٢ر٣٠	٠٧٨ر	١ر٥٦	١ر٦٨	١ر٨٠	٦٢ر	١ر١١	١ر٦١
الاجتماعيه	٢ر١٠	١ر٢٩	٦٠ر	٣ر٤٩	٢ر٠٠٠	٠٢٢ر	٩٢٣ر	٢ر١٧	١٦ر٧٠	١٦٩ر	١٧ر٠٢	٩٨ر

حيث ان قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠٥ر = ٢ر١٠ بدلالة الطرفين

قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠١ر = ٢ر٨٨

قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠٥ر = ١ر٧٣ بدلالة الطرف

قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠١ر = ٢ر٥٥ الطرف الأحد

يتضح من الجدول رقم (١٩) الآتي:

- وجود فروق دالة بين درجات التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى فى التقدير علي قوائم الملاحظة (قائمة DSMII) فى كل من عدم القدرة على الإنتباه ، الإندفاعية ، عدم القدرة على التفاعل مع الأقران حيث بلغت قيمة ت أعلى من القيمة الجدولية عند ٠١ر .
- وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلى والبعدى لمجموعة السلوكى المعرفى فى التقدير على مقياس تقدير سلوك الطفل لكونوفى كل من عدم القدرة علي الإنتباه ، العدوانيه ، القلق ، الإجتماعية حيث بلغت قيمة ت حد الدلالة عند مستوي ٠١ر.
- وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى التقدير على قوائم الملاحظة DSMIII فى عدم القدرة على الإنتباه ، الإندفاعية ، التفاعل مع الأقران حيث بلغت قيمة ت أعلى من حد الدلالة عند مستوي ٠١ر .
- وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلى والبعدى فى التقدير على قائمة تقديرسلوك الطفل لكونوز فى كل من عدم القدرة على الإنتباه ، العدوانية ، القلق ، الإجتماعية . حيث بلغت قيمة ت فى البعد الأول ٠١ر وعند مستوي ٠٥ر فى العدوانية والقلق والإجتماعية .
- كما يتضح من الجدول رقم (١٩) أيضاً عدم وجود فروق بين نتائج القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة .

ثانيا : نتائج كل من الفرض الفرعي الثالث - الرابع - الخامس - السادس

(١) الفرض الفرعي الثالث وينص على :

لاتوجد فروق دالة من درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفى فى الأداء علي الإختبارات الأدائية الذاتية ، إختبار مضاهاة الأشكال، الشطب ، تزاوج الأرقام ، بندر جشطلت ، إختبار وكسلر للذكاء .

(٢) الفرض الفرعي الرابع وينص على :

لاتوجد فروق دالة بين درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الثانية التى بلغت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى الأداء فى الاختبارات الأدائية الذاتية ، إختبار مضاهاة الأشكال ، الشطب ، تزاوج الأرقام ، بندر جشطلت ، إختبار وكسلر للذكاء .

٣ - **الفرض الفرعي الخامس** : وينص على

لاتوجد فروق دالة بين درجات التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي في التحصيل .

٤ - **الفرض الفرعي السادس** : وينص على

لاتوجد فروق دالة بين درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) في التحصيل .

وللتأكد من صحة هذه الفروض تم الاتي :

١ - حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية لكل من درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعات الثلاثة في الأداء على الإختبارات الأدائية المستخدمة في الدراسة وفي التحصيل كما هو موضح بجدول رقم (٢٠) .

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة التجريبية الثلاث

مجموعة العلاج السلوكى المعرفى - مجموعة التعلم بالملاحظة - المجموعة الضابطة

المقاييس	المتغيـرات	مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ن = ١٠				مجموعة التعلم بالملاحظة ن = ١٠				المجموعة الضابطة ن = ١٠			
		القبلى		البعدى		القبلى		البعدى		القبلى		البعدى	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
مضاهاه الاشكال	الزمن	١٦٩ر٣	٢٨ر٥٩	١٨٤ر٩	٢٦ر١٢	١٧٨ر٢	٢٥ر٥١	١٨٩ر٩	٤٨ر٠٣	١٦٧ر٨٠	٥٠ر٥٥	٧٣ر٥٠	٢٩ر١٦
	عدد الأخطاء	٢٦ر٩٠	٦ر٠٦	١١ر٥٠	١١ر٥٠	٣١ر٣٠	٦ر٨٤	١٨ر٩٠	٥ر٤٨	٢٧ر٣٠	٨ر٣٦	٢٩ر٥٠	٧٠ر٨٠
الشطب	عدد المثيرات المتروكه	١٣ر٥٠	٣ر٥٣	٩ر٩٠	١ر٩١	١٥ر٠٠	٦ر١٦	٨ر٥٠	٢ر٨٧	١٤ر٨٠	٨ر٢٨	١٥ر١٠	٥ر٠٢
	عدد الأخطاء	٨ر٠٠	١ر٩٤	٥ر٤٠	١ر٠٧	٥ر٨٠	١ر٥٤	٤ر٢٠	١ر٤٧	٩ر٣٠	٤ر٠٨	٨ر٩٠	٢ر٧٦
تزاوح الارقام	عدد المثيرات المتروكه	٩ر٣٠	٣ر١٩	٥ر٦٠	٢ر٠٦	٩ر٦٠	٣ر٥٣	٧ر٢٠	٢ر٦٩	١٣ر٠٠	٣ر٢٦	١٢ر٧٠	٣ر٣٣
	عدد الأخطاء	١٠ر٧٠	٣ر٥٩	٧ر٢٠	٢ر٤٤	١٧ر٣٠	٧ر٨٨	١٢ر٥٠	٦ر١١	١٢ر٩٠	٥ر٧٦	١٣ر٢٠	٤ر٥١
بندر جشطلت	النسخ	١١ر٨٠	٤ر١٣	١٥ر٥٠	٣ر٢٤	١٣ر٧٠	٣ر٢٦	١٧ر٠٠	٢ر٦٦	٩ر٤٠	٦ر٢٦	١٠ر٠٠	١ر٥٦
	الإستدعاء	٦ر٠٠	٢ر١٠	٨ر٥٠	٢ر٣٦	٧ر٧٠	٢ر٣١	١٠ر٣٠	٣ر٨٨	٧ر٠٠	١ر٠٥	٨٠ر٤٠	١١ر٢٠

تابع جدول رقم (٢٠)

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة التجريبية الثلاث
مجموعة العلاج السلوكى المعرفى - مجموعة التعلم بالملاحظة - المجموعة الضابطة

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى				مجموعة التعلم بالملاحظة ن = ١٠				المجموعة الضابطة ن = ١٠			
		القبلى		البعدى		القبلى		البعدى		القبلى		البعدى	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
إختبار وكسلر للذكاء	المعلومات	٧ر٦٠	٢ر١٧	٦ر٩٠	٢٠٢	٧ر١٠	١ر٩٦	٦ر٨٠	١ر٦٨	٨ر٦٠	١ر٢٦	٩ر٣٠	١ر٣٣
	الفهم	٩ر٥	ر٩٩	٦ر٠٠	١ر٠٥	٦ر٦٠	ر٨٤	٦ر٨٠	١ر٢٢	٦ر١٠	ر٩٩	٦ر٦٠	١ر٠٧
	الحساب	٧ر١٠	٢ر٣٧	٩ر٣٠	١ر٦٣	٥ر١٠	ر٨٧	٩ر٥٠	١ر٦٤	٥ر٣٠	٢ر١١	٥ر٢٠	١ر٣١
	المتشابهات	٧ر٣٠	١ر٨٢	٧ر٢٠	١ر٥٤	٧ر٧٠	١ر٢٥	٦ر٩٠	١ر٤٤	٩ر١٠	٤ر٧٠	٨ر٤٠	١ر٤٢
	المفردات	٥ر٣٠	١ر٨٨	٦٣٠	٣ر٤٦	٦ر٠٠	١ر١٥	٥ر٥٠	١ر١٧	٦ر٦٠	٤ر٢٤	٥ر٩٠	ر٨٨
	إعادة الأرقام	٤ر٦٠	ر٦٩	٦ر٧٠	١ر٢٥	٤ر٠٠	صفر	٥ر٩٠	ر١٣	٤ر٩٠	٢ر١٨	٤ر٤٠	ر٦٩
	تكميل الصور	٥ر٨٠	١ر٦١	٧ر٧	١ر٢٧	٥ر٨٠	١ر٦١	٧ر٦٠	١ر٢٦	٦ر٨٠	١ر٨١	٧ر٨٠	١ر٦٨
	ترتيب الصور	٥ر٣٠	ر٦٧	٦ر٤	ر٧١	٥ر٢٠	ر٤٨	٥ر٣٠	ر٤٢	٦ر١٠	١ر٤٥	٥ر٣٠	١ر٤٨

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة التجريبية الثلاث

مجموعة العلاج السلوكى المعرفى - مجموعة التعلم بالملاحظة - المجموعة الضابطة

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ن = ١٠				مجموعة التعلم بالملاحظة ن = ١٠				المجموعة الضابطة ن = ١٠			
		القبلى		البعدى		القبلى		البعدى		القبلى		البعدى	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
تابع الإختبارات الفرعيه لوكسلر	رسوم المكعبات	٧ر٨٠	١ر٠٣	٩ر٩	٨٣ر	٧ر٨٠	٤٢ر	٩ر٤	٨٠ر	٦ر٣٠	٦٧ر	٧ر٠٠	٦٦٠ر
	تجميع الأشياء	٧ر٤٠	٦٩ر	٧ر٥٠	٧٠ر	٤ر٧٠	٦٧ر	٥ر٦٠	١ر٤٣	٧ر٣٠	٦ر٧١	٥ر١٠	١ر٢٨
	الشفرة	٨ر٧٠	٢ر١١	١١ر٤٠	١ر٦٤	٧ر٦٠	١ر١٧	١٣ر٢٠	٩ر٤٩	٩ر٥٠	٥ر٣٧	٧ر٤٠	٩٧ر
	المتاهات	٧ر١٠	٨٧ر	٨ر٢٠	٩١ر	٥ر٦٠	٦٩ر	١٤ر٥٠	١٥ر٥٨	٩ر١٠	١٠ر٥٤	٥ر٧٠	٦٧ر
	الدرجة المعيارية للذكاء	٣٨ر١٠	٢ر٨٨	٤١ر٣٠	١ر٧٦	٣٦ر٦٠	٢ر٨٧	٤٧ر٣	٢٤ر٤٧	٣٩ر٨٠	١٩ر٢١	٣٩ر٧٠	٢ر١٦
	نسبة الذكاء اللفظى	٤ر٨٠	٣ر٤٢	٨٩ر٣٠	١ر٧٥	٧٤ر٧٠	٢٣ر٤٤	٨٤ر٦٠	١٥ر٠٩	٨١ر٣٠	٢٥ر٧٢	٨٦ر٩٠	٢ر٦٨
	الدرجة للذكاء العلمى	٣٩ر٤٠	٤ر١١	٤٤ر٠٠	٣ر٥٩	٣٨ر٥٠	-١ر٧٧	٥٤ر٠٠	١٩ر٣٣	٤١ر٤	٦ر٦٥	٤٦ر٩٠	١٥ر٢٣
	نسبة الذكاء العملى	٨٥ر٣٠	٥ر٦٩	٩١ر١٠	٤ر٩٥	٨٢ر٨٠	٣ر٦٧	٩٠ر٥	٢٣ر٤٤	٧٨ر٤٠	١٤ر٢٦	٨٥ر١٠	٣ر٣٨

تابع جدول رقم (٢٠)

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة التجريبية الثلاث مجموعة العلاج السلوكى المعرفى - مجموعة التعلم بالملاحظة - المجموعة الضابطة

المقاييس	المتغيـرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى = ١٠				مجموعة التعلم بالملاحظة ن = ١٠				المجموعة الضابطة ن = ١٠			
		القبلى		البعدى		القبلى		البعدى		القبلى		البعدى	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
	الدرجة المعيارية للذكاء	٧٧ر٥	٤ر١١	٨٦ر٥	٤ر٥٧	٧٥ر٠٠	٤ر١٣	٨٥ر٠٠	٣٨٤	٧٣ر١٠	١٣ر٦٤	٧٩ر١٠	٣ر٤٧
	نسبة الذكاء الكلى	٨٣ر٧٠	٢ر٨٦	٨٩ر٦٠	٢ر٨٧	٨١ر٩٠	٢ر٩٩	٨٨ر٠٠	٢ر٤٣	٨٢ر٣٠	٢ر٠٥	٨٤ر٧٠	٢ر٣٥
	التحصيل فى اللغة العربية	٣٢ر١٠	١٠ر٣٩	٤٧ر٩٠	١٠ر٤٩	٣٥ر٦٠	١٢ر٣٦	٥١ر٩٠	١٢ر٤١	٣٢ر١٠	١٤ر٢٣	٣٥ر٨٠	٩ر٤٠
	التحصيل فى الحساب	٣٥ر٩٠	٨ر٤٧	٥٢ر٦٠	٩ر٦١	٢ر٩٠	١٣ر٠٨	٥٠ر٥٠	١٤ر٠١	٣٣ر٨٠	١١ر٩٩	٣٦ر١٠	١٤ر٠٦

ويتضح من الجدول رقم (٢٠) الآتى :

- وجود تقارب بالنسبة لمتوسطات القياس القبلى للمجموعات الثلاث وهم المجموعة التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى ، والمجموعة التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطه .

أما بالنسبة لمتوسطات القياس البعدى فقد وجد إختلافات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى والثانية وظهر ذلك فى تحسن متوسطات الدرجات على الإختبارات الأدائية وبصورة واضحة على إختبار مضاهاة الأشكال ، الشطب ، تراوح الأرقام ، بندر جشطلت أما بالنسبة لوكسلر فقط ظهر التحسن بصورة واضحة فى متوسطات الأداء على كل من إختيار الحساب ، الشفرة ، إعادة الأرقام ، المتاهات ، رسوم المكعبات ، تكميل الصور وكل من الذكاء اللفظى والعملى - الكلى بينما حدث تغير بسيط فى المتوسطات فى الأداء البعدى على باقى الإختبارات الفرعية كولسلر .

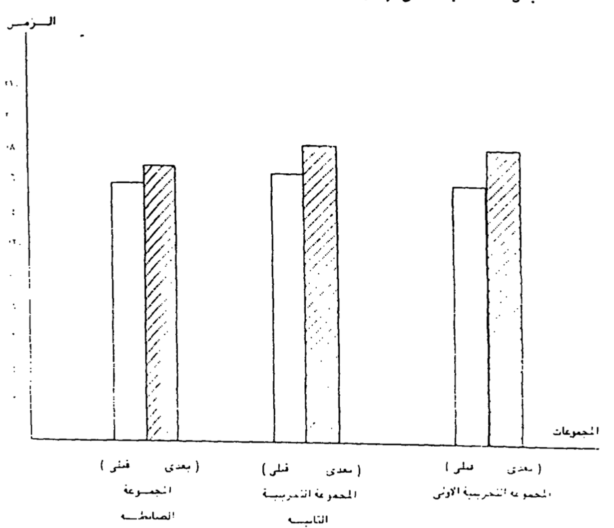
ويتضح من الجدول أيضا حدوث إرتفاع فى متوسطات البعدى للتحصيل في كل من مادتى اللغة العربية والحساب .

ويتضح أيضا عدم حدوث تحسن فى متوسطات أداء المجموعة الضابطة على جميع الإختبارات .

والأشكال البيانية التالية توضح ذلك :

شكل رقم (٨)

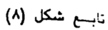
يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والبعدى لمجموعات الأطفال مضطربى الإنتباه (المجموعة التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى ، المجموعة التى تلقت العلاج بالنموذج ، المجموعة الضابطة على إختبار مضاهاة الأشكال فى الزمن وعدد الأخطاء)



ويتضح من الشكل رقم (٨)

وجود تقارب بين متوسط التطبيق القبلى للمجموعات الثلاث فى الاداء على اختبار مضاهاة الاشكال فى الزمن بينما توجد فروق كبيرة بين متوسطات التطبيق البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية وبين متوسط التطبيق البعدى للمجموعة الضابطة فى الزمن مما يدل على أن كلا من البرنامجين عمل على تعديل السلوك الاندفاعى لدى هؤلاء الاطفال كما يتضح أيضاً وجود فرق بين متوسط التطبيق البعدى للمجموعه التجريبيه الأولى ومتوسط التطبيق

البعدى للمجموعة التجريبيه الثانيه مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكي المعرفي أكثر فعاليه في تعديل السلوك الاندفاعي عند الاطفال .



تابع شكل (٨)

عدد الأخطاء

٣٩
٣٦
٣٣
٣٠
٢٧
٢٤
٢١
١٨
١٥
١٢
٩
٦
٣

المجموعات

(بعدى قبلى) المجموعة الضابطة

(بعدى قبلى) مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة)

(بعدى قبلى) مجموعة العلاج السلوكي المعرفي

يتضح من الشكل رقم (٨) أيضاً

أنه لاتوجد فروق كبيره بين متوسطات الأداء القبلي للمجموعات الثلاث بينما انخفضت متوسطات الاداء البعدى للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية عن متوسط الاداء البعدى للمجموعة الضابطة في الاداء على اختبار مضاهاة الاشكال في عدد الاخطاء كما أنه توجد فروق في متوسطات الأداء بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة التعلم والملاحظه مما يدل على أن العلاج السلوكي المعرفي أكثر فعالية في خفض السلوك الاندفاعي .

شكل رقم (٩)

يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والبعدى للمجموعات الثلاثه (التجريبيه الأولى الت تلقت العلاج السلوكى المعرفى ، التجريبيه الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجه) والمجموعة الضابطه في الأداء على اختبار الشطب فى كل من المثيرات المتروكه وعدد الأخطاء

عدد المثيرات المتروكة

المجموعات

(بعدى قبلى)
المجموعة الضابطة

(بعدى قبلى)
مجموعة برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجه)

(بعدى قبلى)
مجموعة العلاج السلوكى المعرفى

عدد الأخطاء

المجموعات

(بعدى قبلى)
المجموعة الضابطة

(بعدى قبلى)
مجموعة برنامج التعلم بالملاحظه

(بعدى قبلى)
مجموعة العلاج السلوكى المعرفى

من الشكل رقم (٩) يتضح الآتى :

- الفروق بين متوسطات الأداء للتطبيق القبلى ، متقاربة بينما فى الاداء البعدى انخفضت متوسطات الأداء البعدى للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الضابطة فى الأداء على اختبار الشطب فى عدد المثيرات المتروكة . وأيضاً انخفاض متوسط الأداء البعدى للمجموعة التى تلقت العلاج السلوكى عن المجموعة التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه مما يدل على أن العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعاليه فى تعديل الانتباه البصرى .

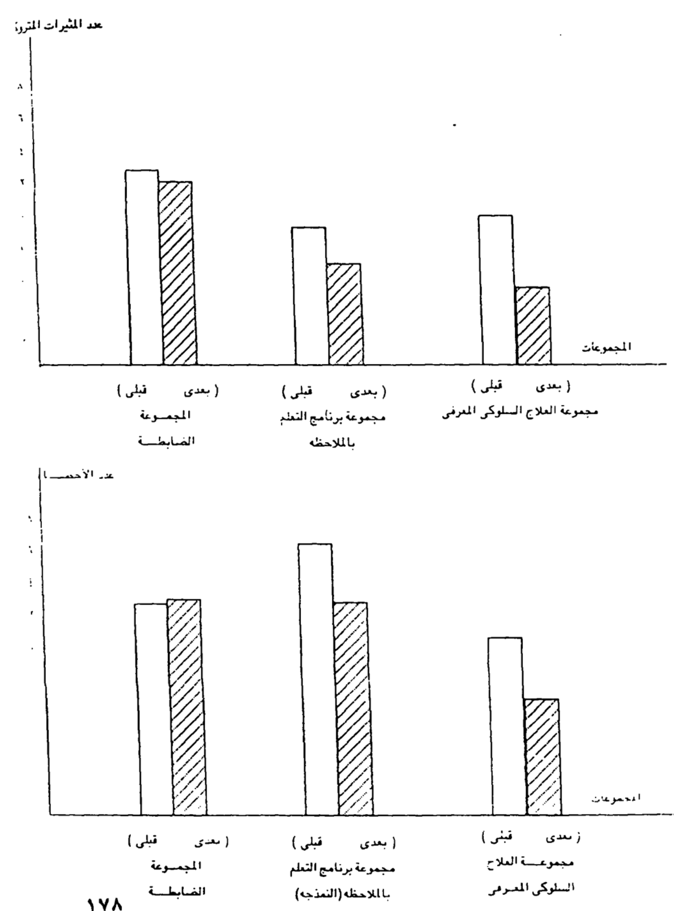
- كما يتضح من الشكل رقم (٩) أن الفروق فى متوسطات التطبيق القبلى للمجموعة التجريبيه الأولى والضابطة متقاربه ، بينما توجد فروق بين متوسطات التطبيق القبلى للمجموعة التجريبيه الثانيه والضابطه .

- نلاحظ من الشكل أيضاً انخفاض متوسطات الاداء البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانيه عن الاداء البعدى للمجموعة الضابطة فى الاداء على اختبار الشطب فى عدد الاخطاء .

ويتضح من الشكل ايضاً انخفاض متوسط الاداء البعدى مجموعة العلاج السلوكى المعرفى عن متوسط الأداء البعدى لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظه فى عدد الاخطاء مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعالية فى تعديل الانتباه البصرى عند الاطفال .

شكل (١٠)

يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والبعدى للمجموعات الثلاثه (التجريبيه الأولى التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى ، التجريبيه الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه المجموعه الضابطه) فى الاداء على اختبار تزاوج الأرقام فى كل من عدد المثيرات المتروكه .



يتضح من الشكل رقم (١٠) الآتى :

- وجود فروق كبيره بين متوسط الأداء القبلى للمجموعتين من التجريبتين والضابطه .
- عدم وجود فروق بين متوسط الأداء القبلى للمجموعة التجريبيه الأولى والثانيه .
- ويتضح من الشكل أيضاً إنخفاض متوسط الأداء البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانيه ومتوسط الأداء البعدى للمجموعه الضابطه فى الاداء على اختبار تزاوج الأرقام فى عدد المثيرات المتروكه .

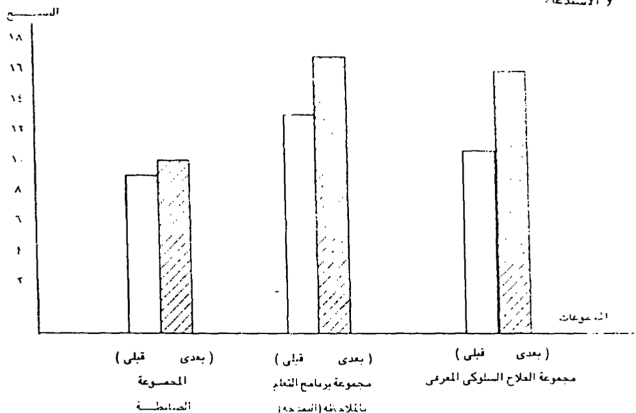
وأيضاً إنخفاض متوسط الأداء البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى عن متوسط الأداء البعدى لمجموعة التعلم بالملاحظه .

* ويتضح من الشكل رقم (١٠) أيضاً

- تقارب متوسطات الأداء القبلى للمجموعات الثلاثه بينما إنخفاض متوسط الأداء البعدى للمجموعتين التجريبتين عن متوسط الاداء البعدى للمجموعة الضابطه فى الأداء على إختبار تزاوج الأرقام فى عدد الأخطاء.
- وأيضاً يتضح من الشكل انخفاض متوسط الأداء البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى عن متوسط الأداء البعدى لمجموعة التعلم بالملاحظه وهذا يدل على أن برنامج العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعاليه فى تعديل الانتباه السمعى لدى الأطفال مضطربى الانتباه .

شكل (١١)

يوضح فروق المتوسطات القبلى - والبعدى للمجموعات الثلاث (المجموعه التجريبيه الأولى التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى والمجموعه التجريبيه الثانيه التى تلقت العلاج عن طريق التعلم بالملاحظه ، والمجموعه الضابطه) فى الأداء على إختبار بندر- جشطلت فى النسخ و الاستدعاء



الإستدعاء

١٤

١٢

١٠

٨

٦

٤

٢

المجموعات

(بعدى قبلى)
المجموعة
الضابطة

(بعدى قبلى)
مجموعة برنامج التعلم
بالملاحظه (النمذجه)

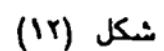
(بعدى قبلى)
مجموعة العلاج
السلوكى المعرفى

من الشكل السابق يتضح تقارب فى متوسطات التطبيق القبلى للمجموعات الثلاثه بينما إرتفاع متوسط الأداءالبعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانيه عن متوسط الأداء البعدى للمجموعه الضابطه . ويتضح من الشكل أيضاً إرتفاع متوسط الأداء البعدى للمجموعة التجريبيه الأولى عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الثانيه فى الأداء على اختبار بندر جشطلت فى النسخ . مما يدل على أن العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعالية فى تعديل قدرة هؤلاء الأطفال على النسخ .

كما يتضح من الشكل رقم (١١) أيضاً

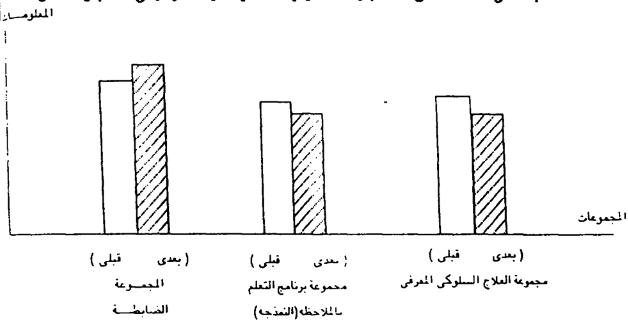
وجود فروق فى متوسطات الأداء القبلى للمجموعات الثلاثه بينما ارتفع متوسط الأداء البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الضابطه ولكن بدرجه متقاربه مما يدل على أن كلا البرنامجين له تاثير فى رفع قدرة الأطفال على التذكر على اختبار بندر جشطلت .

كما يتضح من الشكل أيضاً إرتفاع متوسط الأداء البعدى للمجموعة التجريبيه الثابته التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجة) عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة التجريبيه الأولى فى القدره على الاستدعاء على اختبار بندر- جشطلت



شكل (١٢)

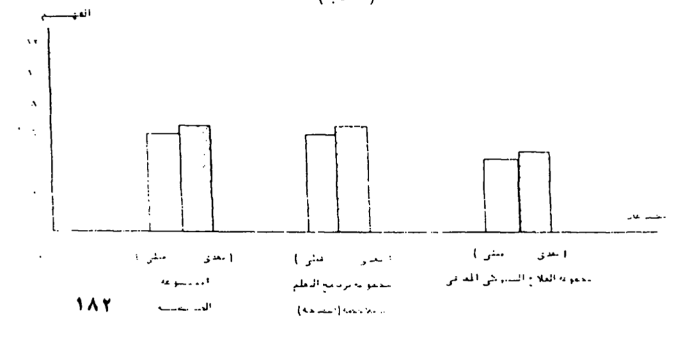
يوضح متوسط الأداء القبلى - والبعدى للمجموعات الثلاث (المجموعة الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى ، والمجموعة الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطة فى الأداء على الاختبارات الفرعية اللفظية لوكسلر وهى اختبار المعلومات



- من الشكل السابق يتضح تقارب فى الأداء القبلى للمجموعات الثلاثه وأيضاً حدوث تقارب فى الأداء البعدى للمجموعات الثلاث مما يدل على أن أيا من البرنامجين له تأثير على زيادة الأداء على اختبار المعلومات اللفظى

شكل (١٣)

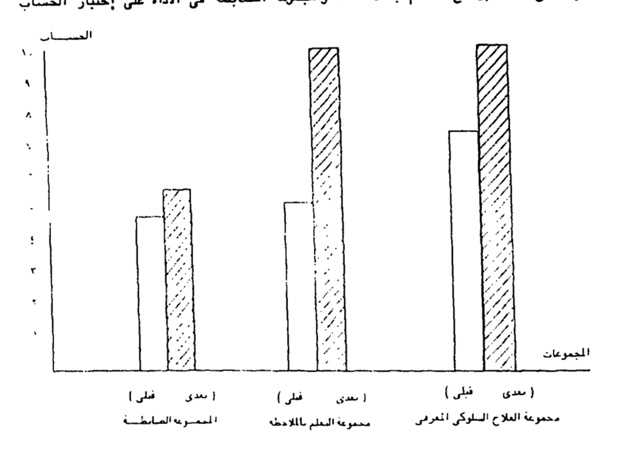
يوضح متوسط الأداء القبلى والبعدى للمجموعات الثلاث (المجموعه التجريبيه الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى والمجموعة التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة)



من الشكل رقم (١٣) يتـضح تقـارب كل من مـتـوسطات الأداء القـبلى والأداء البـعـدى لمجموعات الثلاثه (التجريبيه الأولى ، التجريبيه الثانيه ، الضابطة) مما يدل على أن أى من البرنامجين ليس له تأثير على زيادة الأداء على اختبار الفهم العام .

شكل (١٤)

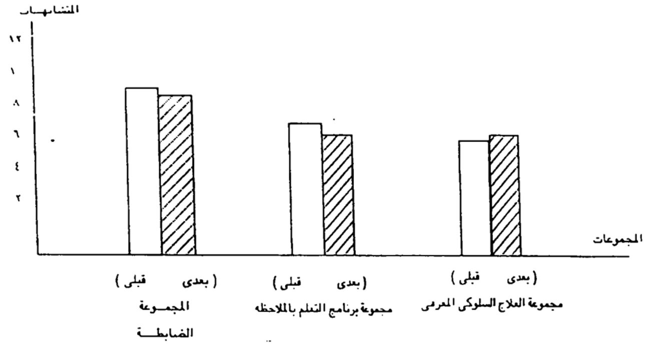
يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والأداء البعدى للمجموعات الثلاث (المجموعة التجريبيه الأولى التى تلقت برنامج العلاج السلوكى المعرفى ، المجموعه التجريبيه الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه ، والمجموعه الضابطه فى الأداء على إختبار الحساب



يتضح من الشكل رقم (١٤) تقارب فى متوسط الأداء القبلى للمجموعات الثلاث وارتفاع متوسط الأداء البعدى لكل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الضابطة مما يؤكد أن كل من برنامج العلاج السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة (النمذجه) له تأثير على زيادة الأداء على اختبار الحساب الفرعى من وكسلر .

شكـل (١٥)

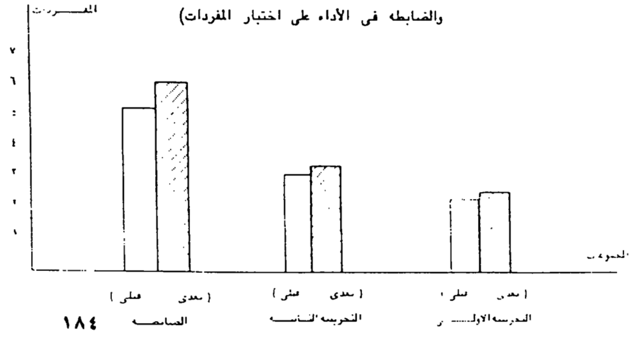
يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والأداء البعدى للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى ، التجريبيه الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه والمجموعة الضابطة فى الأداء على اختبار المتشابهات



يتضح من الشكل السابق تقارب متوسط الأداء القبلى والأداء البعدى للمجموعات الثلاث بحيث يتقاطع الخط البيانى للقبلى والبعدى مما يدل على أن أداء المجموعات الثلاث متشابهة قبل تطبيق البرنامج بعد تطبيق البرنامج .

شكل (١٦)

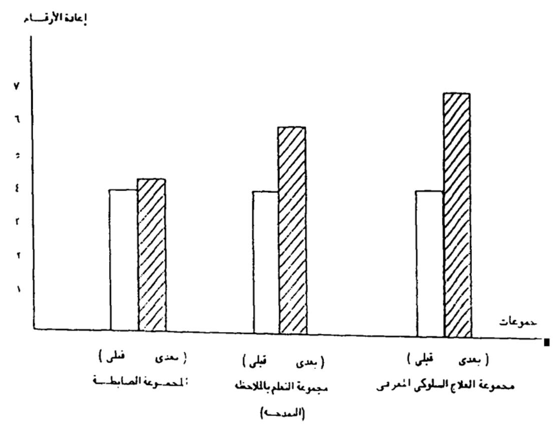
يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والأداء البعدى للمجموعات الثلاث (التجريبيه الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى ، التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه والضابطه فى الأداء على اختبار المفردات)



يتضح من الشكل السابق تقارب بين متوسطات الأداء البعدى والقبلى للمجموعات الثلاثة فى الأداء على إختبار المتشابهات قبل وبعد تطبيق البرنامج مما يشير إلى عدم تأثير كل من البرنامجين فى زياده الأداء على اختبار المفردات .

شكل (١٧)

الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والأداء البعدى للمجموعات الثلاث (التجريبيه الأولى تلقت العلاج السلوكى المعرفى ، التجريبيه الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة والمجموعة الضابطة فى الأداء فى الأداء على اختبار إعادة الأرقام

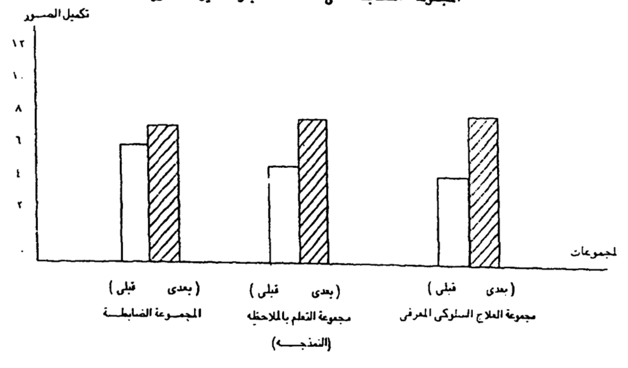


ويتضح من الشكل رقم (١٧) تقارب فى متوسط الأداء القبلى للمجموعات الثلاثه بينما ترتفع متوسطات الأداء البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانيه عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الضابطه مما يشير إلى أن كلا البرنامجين لهما تاثير واضح على زيادة الأداء على إختبار إعادة الأرقام .

- كما يتضح من الشكل أيضاً وجود ارتفاع متوسط الاداء البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة مما يشير إلى أن العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعالية فى زيادة الأداء على اختبار اعادة الأرقام .

شكل (١٨)

يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والأداء البعدى للمجموعات الثلاثه (التجريبيه الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى ، التجريبيه الثانيه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه المجموعه الضابطه فى الأداء اختبار تكميل الصور

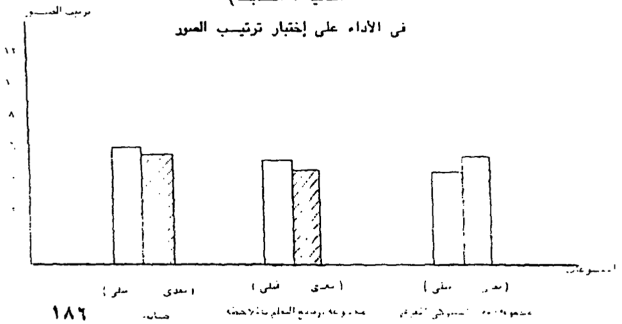


* يتضح من الشكل السابق تقارب بين كل متوسطات الأداء القبلى للمجموعات الثلاث بينما حدث ارتفاع لمتوسطات الأداء البعدى لمجموعتى البرامج عن المجموعه الضابطه مما يشير إلى فعاليه كلا من البرنامجين فى رفع مستوى الأداء على اختبار تكميل الصور .

شكل (١٩)

يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى للمجموعات الثلاثه (التجريبيه الأولى ، التجريبيه الثانيه ، الضابطه)

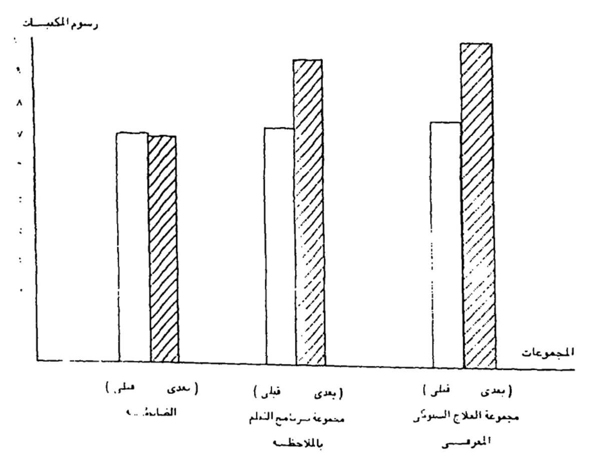
فى الأداء على إختبار ترتيب الصور



يتضح من الشكل السابق تقارب متوسط الأداء القبلى ، للمجموعات الثلاث وإرتفاع متوسطات الأداء البعدى لمجموع برنامج العلاج السلوكى المعرفى ومجموعة النمذجة عن المجموعة الضابطه مما يشير إلى فعالية كلا البرنامجين فى تحسين الاداء على اختبار رسوم المكعبات .

شكل (٢٠)

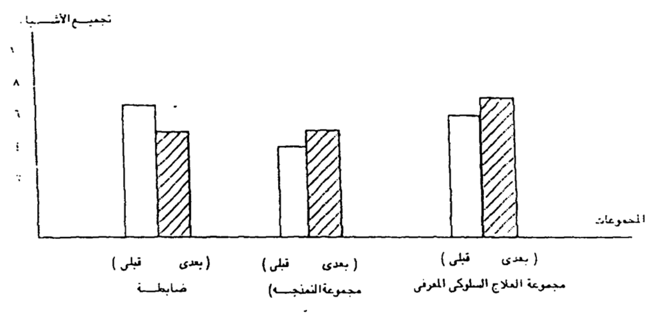
يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والبعدى للمجموعات الثلاث (التجريبيه الأولى ، التجريبيه الثانيه ، الضابطه) فى الأداء على إختبار رسوم المكعبات



من الشكل رقم (٢٠) يتضح تقارب فى متوسطات الأداء القبلى للمجموعات الثلاث بينما حدث إرتفاع فى متوسط الأداء البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى ومجموعة (النمذجة) عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الضابطة مما يدل على أن كلا من البرنامجين له تاثير فعال فى رفع الأداء لدى الأطفال على اختبار رسوم المكعبات . وأيضاً ارتفاع متوسط أداء مجموعة العلاج السلوكى المعرفى عن مجموعة النمذجه مما يشير إلى أن العلاج السلوكى أكثر فعاليه فى رفع الاداء لدى الأطفال على اختبار رسوم المكعبات .

شكل (٢١)

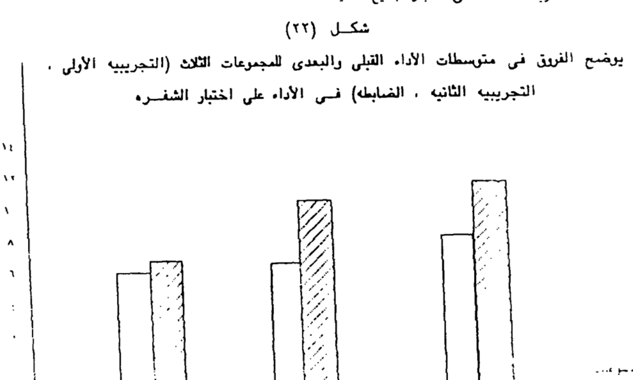
يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والبعدى للمجموعات الثلاثه (التجريبيه الأولى ، التجريبيه الثانيه ، الضابطه ، فى الأداء على إختبار تجميع الأشيـــاء)



- يتضح من الشكل السابق تقارب كل من متوسط الأداء القبلى والبعدى للمجموعات الثلاث مما يشير أن كلا من برنامج العلاج السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة ليس له تأثير فى زيادة الأداء على اختبار تجميع الأشياء

شكـــل (٢٢)

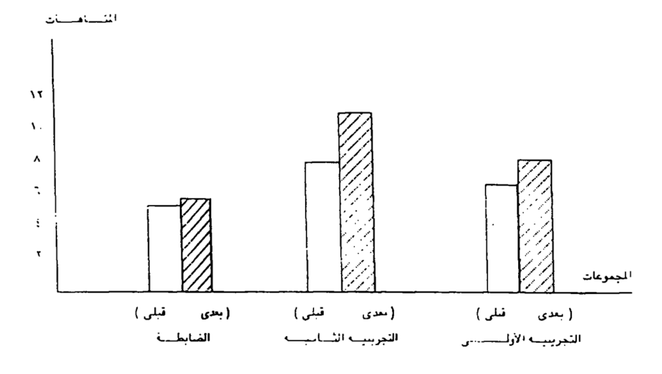
يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والبعدى للمجموعات الثلاث (التجريبيه الأولى ، التجريبيه الثانيه ، الضابطه) فـى الأداء على اختبار الشفـره



يتضح من الشكل السابق تقارب فى متوسط الأداء القبلى للمجموعات الثلاثه بينما يرتفع متوسط الأداء البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الضابطة مما يوضح أن لكل من البرنامجين أثر فى زيادة الداء على اختبار الشفره كما يتضح أيضاً ارتفاع متوسط الأداء البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى عن متوسط الأداء البعدى لمجموعة التعلم بالملاحظة مما يشير إلى أن العلاج السلوكى له فعالية أكثر .

شكل (٢٣)

يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى – والبعدى للمجموعات الثلاث (التجريبيه الأولى ، التجريبية الثانية ، الضابطة فى الأداء على اختبار المتاهات)

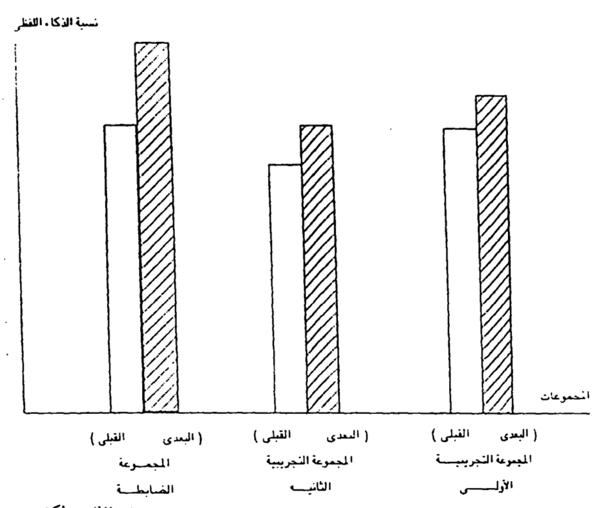


من الشكل السابق يتضح تقارب فى متوسط الأداء القبلى للمجموعات الثلاث بينما ارتفع متوسط الأداء البعدى للمجموعتين التجريبتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الضابطة مما يشير إلى أن لكل من البرنامجين أثر فى زيادة الأداء على اختبار المتاهات .

كما يتضح من الشكل أيضاً إرتفاع متوسط الأداء البعدى للمجموعة التجريبية الثانية عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة التجريبيه الأولى .

شكــل (٢٤)

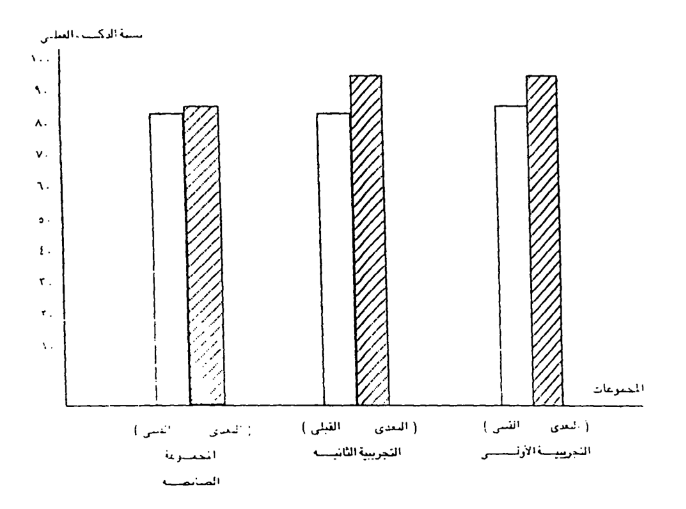
يوضح الفروق فى متوسطات الأداء القبلى والأداء البعدى للمجموعات الثلاث التجريبية الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى ، التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظه (النمذجه)



يتضح من الشكل السابق تقارب متوسطات الأداء القبلى للمجموعات الثلاث ولكن يوجد ارتفاع فى متوسط الأداء البعدى لكل من المجموعتين اللتين تلقتا برنامج العلاج السلوكى المعرفى وبرنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الضابطة .

شكـل (٢٥)

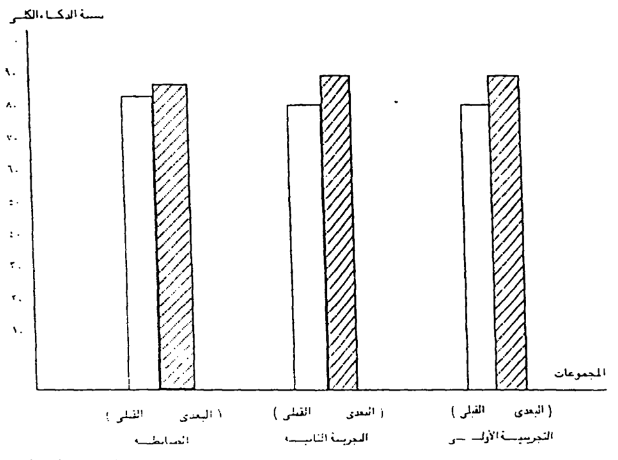
يوضح الفروق فى متوسطات التطبيق القبلى والتطبيق البعدى للمجموعات الثلاث (التجريبيه الأولى ، التجريبية الثانية ، الضابطة) فى نسبة الذكـاء العملى



يتضح من الشكل السابق تقارب متوسط التطبيق القبلى للمجموعات الثلاث بينما ارتفع متوسط التطبيق البعدى للمجموعتن التجريبتين الأولى والثانيه عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الضابطة . كما يتضح من الشكل أيضاً تقارب متوسط التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى من متوسط التطبيق البعدى لمجموعة التعلم بالملاحظه (النمذجة) مما يوضح أن كلا البرنامجين لهما نفس التأثير فى زيادة نسبة الذكاء العملى .

شكــل (٢٦)

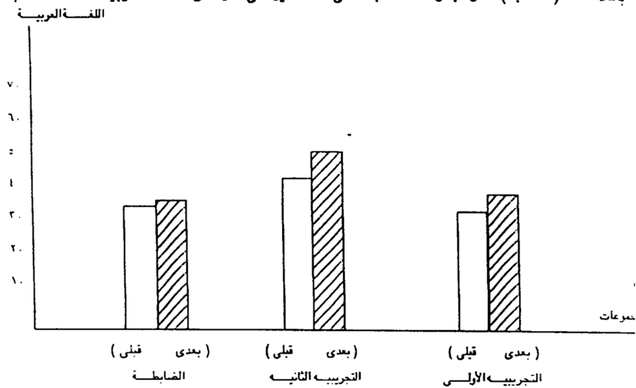
يوضح الفروق فى متوسطات التطبيق القبلى والتطبيق البعدى للمجموعـات الثلاثه (التجريبيه الأولى ، التجريبية الثانية ، الضابطه) فى نسبة الذكاء الكــلى



يتضح من الشكل السابق تقارب متوسط التطبيق القبلى للمجموعات الثلاث بينما يرتفع متوسط التطبيق البعدى للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية عن متوسط الأداء البعدى للمجموعة الضابطة .

شكـــل (٢٧)

شكل يوضح الفروق بين متوسطات التطبيق القبلى والتطبيق البعدى للمجموعات الثلاث (التجريبية الأولى التى تلقت العلاج السلوكى ، المعرفى ، أو التجريبية الثانية التى تلقت التعلم بالملاحظه (النمذجة) ، والمجموعة الضابطة فى التحصيل فى كل من اللغة العربية – الحســـاب



يتضح من الشكل السابق تقارب فى متوسطات التطبيق القبلى للمجموعات الثلاث بينما ارتفع متوسط التطبيق البعدى للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية عن التطبيق البعدى للمجموعة الضابطة وذلك فى كل من اللغه العربية والحساب .

- ويتضح من الشكل أيضاً ارتفاع متوسط التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى عن متوسط التطبيق البعدى لمجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى التحصيل مما يدل على أن برنامج العلاج السلوكى المعرفى أكثر فعالية فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه .

(٢) حساب قيمة ت للعينات الصغيرة المرتبطة وذلك لمعرفة الفرق بين القبلى والبعدى لكل مجموعة من المجموعات الثلاثة (المجموعتين التجريبيتين - المجموعة الضابطة) فى الأداء على الاختبارات الأدائية المستخدمة فى الدراسة كما هو موضح بالجدول رقم (٢١) .

يوضح قيمة ت لدلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى - الثانية - الضابطة)
فى الأداء مع الاختبارات الأدائية فى مضاهاة الأشكال ، الشطب ، تزاوج الأرقام ، بندر جشطلت ، وكسلر للذكاء ، التحصيل

المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ن = ١٠				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) ن = ١٠				المجموعة الضابطة ن = ١٠			
	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت
المعلومات	٧٠ر	٢٣ر	٩٤ر	٧٤ر	٣٠ر	٣٥٩ر	٨١٩ر	٣٧ر	٧٠٠ر	١٢٢ر	٥٨ر	١ر٢٠
الفهم	١٠٠ر	٤١٤ر	٩٦ر	٢١٨ر	٢٠٠ر	٣٣٨	٤٧ر	٤٢٤ر	٥٠٠ر	١٤٧ر	٤٦ر	١ر٠٧
الحساب	٢ر٢٠	٠١٣ر	٩١ر	٢ر٤١	٤ر٤٠	٣ر٣٣	٥٩ر	٧ر٤٤	١٠٠ر	٤٥٠ر	٧٨ر	١٢٧ر
المتشابهات	١٠٠ر	٤٥ر	٧٦ر	١٣١ر	٨٠٠ر	١٠١ر	٦١ر	١ر٣٢	٧٠٠ر	٣٢٨ر	١ر٥٥	٤٥٠ر
المفردات	١ر٠٠	٢١٦ر	١ر٢٤	٨٠١ر	٥٠٠ر	١٧٥ر	٥٢ر	٩٥٨ر	٧٠٠ر	٣٠٨ر	١ر٣٧	٥١٠ر
إعادة الارقام	٢ر١٠	١ر٠٣	٤٥ر	٤ر٦٣	١ر٩	٨ر٠٠	١٠٠ر	١٩ر٠٠	٥٠٠ر	٢٤٩ر	٧٢ر	٦٨٩ر
تكميل الصور	١ر٩	١ر١٠	٣٥ر	٥ر٤٢	٢ر٢	١ر٦٠	٥١ر	٤ر٣١	صفر	٥٠ر	٧٨ر	صفر
ترتيب الصور	١ر١٠	٨٧٠ر	٢٨ر	٣ر٩٢	١٠٠ر	٣١٣ر	٢٠ر	٤٩ر	٨٠ر	٠٥٧ر	٤٨٣ر	١ر٦٥

تابع جدول رقم (٢١)

المتغيــرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ن = ١٠				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) ن = ١٠				المجموعــة الضــابطـة ن = ١٠			
	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت
رسوم المكعبات	٢ر١٠	ر٩٩	ر٣١	٦ر٧٧	١ر٧	ر٨٢	٢٦	٦ر٥٣	ر٣٠٠	ر١٦٥	ر٣٠	١ر٠٠
تجميع الاشياء	ر١٠٠	٣ر٨٨	ر٣١٤	ر٣١٨	ر٩٠	ر٠٤٤	ر٥٠	١ر٨٠	٢ر٢٠	ر١٦١	٢ر١٦	١ر٠٢
الشفره	٢ر٧٠	٢ر٥٤	ر٨٤	٣ر١٩	٢ر٩	ر٥٧	ر١٨	٦ر١١	١٦ر١١	ر٢٨٣	١ر٨٨	ر٥٨
المتاهات	١ر١٠	٦ر٧٢	ر٤٠١	٢ر٧٤	٨ر٩٠	ر٠٤٤	٤ر٩٣	١ر٨٠	٣ر٤٠	ر١٦١	٣ر٣٤	١ر٠١
الدرجة المعيارية للذكاء اللفظى	٣ر٢٠	٣ر٩٢	١ر٠٧	٢ر٩٩	٤ر٤	١ر٠٧	ر٣٤	١٢ر٩٤	ر١٠٠	ر٤٩٣	٦ر١١	ر٠١٦
نسبة الذكاء اللفظى	٤ر٥٠	٢ر٢٧	١ر٣٩	٣ر٢٣	٥ر٨	١ر٥٥	ر٤٩٠	١١ر٨٣	٦ر٢١	٨ر٣١	٨ر١٨	٢ر٦٤
الدرجة المعيارية للذكاء العملى	٣ر٦	٢ر٧٢	ر٧٢	٥ر٠٠	١٥ر٥٠	ر٠١٠	٦ر١٤	٢ر٥٢	٥ر٥٠	ر١٩٢	٦ر١٧	ر٨٩١
نسبة الذكاء العملى	٦ر٢٠	٣ر٩٣	١ر٢٤	٥ر٠٠	٦ر٧	١ر٨٨	ر٥٩	١١ر٣٥	٦ر٧٠	ر٨٢	٤ر٦٣	١ر٤٤

تابع جدول رقم (٢١)

المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ن = ١٠				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) ن = ١٠				المجموعة الضابطة ن = ١٠			
	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت
الدرجة المعيارية للذكاء الكلى	٩ر٠٠	٧ر٠٠	١ر٨٧	٤ر٨١	١٠ر٩٠	٤ر٥٤	١ر٤٨	٦ر١١	٦ر٠٠	ر٠٩٧	٤ر٤٥	١ر٣٤
نسبة الذكاء الكلى	٩ر٥	٢ر١٨	ر٦٩	٨ر٥٥	٦ر١٠	٢ر٥٠	١ر٤٤	٤ر٢٣	٢ر٤٠	ر٠١٣	ر٩٨	٢ر٤٢
التحصيل فى اللغة العربية	١٥ر٨٠	ر٦٦	٤ر٦٧	٣ر٣٨	١٦ر٣٠	٤ر٣٦	٥ر٥٤	٢ر٩٤	٣ر٧٠	ر٢٥٠	٥ر٣٩	ر٦٨٦
التحصيل فى الحساب	١٦ر٧٠	٣ر٢٢	٤ر٠٥	٤ر١٢	١٧ر٦٠	٤ر٧٤	٦ر٠٦	٢ر٩٠	٢ر٣٠	ر٣٤٩	٥ر٨٤	ر٣٩

تابع جدول رقم (٢١)

المقاييس	المتغيرات	مجموعة العلاج السلوكى المعرفى ن = ١٠				مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) ن = ١٠				المجموعة الضابطة ن = ١٠			
		متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة ت
اختيار مضاهاه الاشكال	الزمن	١٣٥ر٧٠	٢ر٥٧	١٧ر٨٧	٧ر٥٩	١١ر٧	٧ر٣٨	٢ر٣٣	٥ر٠٢	١٥ر٧٠	٢٠ر	١٨ر٤٥	٨٥ر
	عدد الاخطاء	١٥ر٤٠	٦ر٢٨	٢ر٥٩	٥ر٩٥	١٢ر٤	١ر٤٨	٢ر٧٧	٤ر٤٧	٢ر٢٠	٢٧٥ر	٣ر٦١	٦٠٧ر
اختيار الشطب	عدد المثيرات المتروكة	٣ر٦٠	٥ر٥٢	١ر٢٧	٢ر٨٣	٦ر٥٠	٢ر٦٧	٢ر١٥	٣ر٠٢	٣٠٠ر	٤٦١ر	٣ر٠٦	٠٩٧ر
	عدد الاخطاء	٢ر٦٠	٨ر١٦	٧٠٢ر	٣ر٧٠	١ر٦٠	٠١٤ر	٢ر٤٦	٢ر٣٦	٤٠٠ر	٤٠٠ر	١ر٥٥	٢٥ر
اختيار تزاوج الارقام	عدد المثيرات المتروكه	٣ر٧٠	٣ر٢٨	١ر٠٢	٣ر٠٧	٢ر٤٠	٠٥٢ر	١ر٤٠	١ر٧١	٣٠٠ر	٤٢٠ر	١ر٤٧	٢٠٣ر
	عدد الاخطاء	٣ر٥٠	٠١٠ر	١ر٣٧	٢ر٥٥	٤ر٨	٠٧٢ر	٣ر١٦	١ر٥٢	٣٠٠ر	٨٨ر	٢ر٣١	١٢٩ر
اختيار بندر جشطلب	النسخ	٣ر٧٠	٠١٩ر	١ر٦٦	٢ر٢٣	٣ر٣٠	٠١١ر	١ر٣٣	٢ر٤٧	٦٠٠ر	١٧٩ر	٦٣٦ر	٩٤٣ر
	الاستدعاء	٢ر٥٠	٠١١ر	١ر٠٠	٢ر٤٩	٢ر٦٠	٠٤٢ر	١ر٤٣	١ر٨١	٣ر٤٠	١٧٦ر	٣ر٥٥	٩٥٥ر

ويتضح من الجدول رقم (٢١) الآتي :-

وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي في الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال في الزمن وعدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت أعلى من مستوى الدلالة عند ٠٫٠١ .

وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلي والبعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي في الأداء على كل من إختبار الشطب ، تزاوج الأرقام ،في كل من عدد المثيرات المتروكه ، عدد الأخطاء حيث بلغت قيمة ت أعلى من حد الدلالة عند مستوى ٠٫٠٠١ .

ويتضح من الجدول أيضًا وجود فروق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي في الأداء على إختيار بندر- جشطلت في كل من النسخ والإستدعاء . حيث أن قيمة ت أعلى من مستوى الدلالة عند ٠٫٠٠١ .

وجود فروق دالة بين درجات التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة العلاج السلوكي المعرفي في الأداء على كل من إختبار الحساب، إعادة الأرقام، تكميل الصور ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، الشفره ، المتاهات ، وأيضًا كل من الدرجة المعيارية للذكاء اللفظي العملي - الكلي حيث أن ت دالة عند مستوى(٠٫١) ٠٫٥

كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في الأداء على إختبار المعلومات ، الفهم ، المتشابهات ، المفردات ،تجميع الأشياء.

ويتضح أيضًا وجود فروق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي في التحصيل في كل من اللغة العربية والحساب حيث بلغت قيمة ت أعلى من مستوي الدلالة عند ٠٫٠٠١ .

كما يتضح من الجدول رقم (٢١) الآتي :

بالنسبة للمجوعة الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) .

وجود فروق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال في الزمن وعدد الأخطاء حيث أن ت دالة عند مستوى ٠٫١ .

وجود فروق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في الأداء على إختيار مضاهاة الأشكال في الزمن وعدد الأخطاء حيث أن ت دالة عند مستوى ٠٫٠٠١ .

- وجود فروق دالة بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في الأداء على إختبار الشطب في كل من عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء حيث أن ت دالة عند مستوى ۰,۰۰۱ .
- عدم وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة برنامج التعليم بالملاحظة (النمذجة) في كل من عدد المثيرات المتروكة ، عدد الأخطاء على إختبار تزاوج الأرقام .
- وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة النمذجة في النسخ على إختبار بندر-جشطلت حيث أن ت دالة عند مستوى ۰,۰۰۱ .
- عدم وجود فروق دالة بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في الإستدعاء على إختبار بندر-جلشطلن .

كما يتضح من الجدول (٢١) أيضاً عدم وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي في الأداء على إختبار الفهم ، المفردات ، المتشابهات ، ترتيب الصور ، تجميع الأشياء .

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق القبلي والعبدي في الأداء على كل من إختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصور، رسوم المكعبات ، الشفره ، الدرجات المعيارية ، نسب الذكاء اللفظي - العملي - الكلي ،حيث أن قيمة ت دالة عند مستوى ۰,۰۰۱ .

- وجود فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي في التحصيل حيث أن ت دالة عند مستوى ۰,۰۰۱ .

كما يتضح من الجدول رقم (٢١) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي برنامج على جميع المقاييس المستخدمة في الدراسة .

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة فى التحصيل حيث بلغت مستوى الدلاله عند ١٠ر .

* كما يتضح من الجدول رقم (٢١) أيضا عدم وجود فروق ذات دلاله بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة التى لم تتلق أى برنامج على جميع مقاييس الدراسة المستخدمة .

ثالثًا : نتائج الفرض السابع ، الثامن ، التاسع :

١- **الفرض السابع وينص على :**

لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاثة (المجموعة الأولى التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، المجموعة الثانية التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطه) في نتائج التطبيق البعدي على قوائم الملاحظة وهي قائمة الملاحظة اللكنيكيهDSM III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونرز .

٢- **الفرض الثامن و ينص على :**

لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاثة (المجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطه) في نتائج التطبيق البعدي في الإختبارات الأدائية وهي :-

- إختبار مضاهاة الأشكال .
- إختبار الشطب ، تزاوج الأرقام.
- إختبار بندر-جشطلت .
- إختبار وكسلر للذكاء والتحصيل .

٣- **الفرض التاسع :** وينص على:-

لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاثة (المجموعة التي تلقت العلاج السلوكي المعرفي ، ومجموعة التعلم بالملاحظة والمجموعة الضابطه) في التحصيل .

وللتأكد من صحة هذه الفروض الفرعية قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للعينات الصغيرة غير المرتبطة لنتائج التطبيق البعدي لكل مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ، ومجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) والمجموعة الضابطه كما هو موضح بالجدول رقم (٢٢).

وأيضًا حساب قيمة ت للعينات الصغيرة غير المرتبطة بين ناتج الطرح بين التطبيق (القبلي، البعدي) كماهو موضح بالجدول رقم (٢٣).

جدول(٢٢)

يوضح قيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الثلاث

مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ، مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) المجموعة الضابطة في القياس البعدي على جميع متغيرات الدراسة

المقاييس	المتغيـــرات	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والضابطة ت ١ ، ٣	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والضابطة ت ٢ ، ٣	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي والنمذجة ت ١ ، ٢
قائمة DSM.III	عدم القدرة على الانتباه	١٤ر٥	٩٨ر٥	٦٦ر
	الاندفاعية	٤٦ر٢	٤٦ر٢	٢٧ر١
	عدم القدرة على التفاعل مع الأقران	٦١ر٢	٣٦ر١	١٦ر١
قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر	عدم القدرة على الانتباه	٢١ر٢	٧٠ر٢	٩٤ر١
	العدوانية	١٦ر٤	٤٩ر٣	٦٠٧ر
	القلق	٠٨ر٥	١٨ر١	١٨ر٢
	الاجتماعية	٦٨ر٢	١٢ر٢	٦٩ر
اختبار مضاهاة الأشكال	الزمن	٠٢ر١١	٥٩ر٢	٦٩ر
	عدد الأخطاء	٩٥ر٥	٥١ر٣	٥٢ر٣
اختبار الشطب	عدد المثيرات المتروكه	٠٦ر٣	٦٠ر٣	٠١ر٣
	عدد الأخطاء	٧٢ر٣	٧٣ر٤	٢٨ر١
اختبار تزاوج الأرقام	عدد المثيرات المتروكه	١٤ر٨	٢٦ر٦	٠٧ر٢
	عدد الأخطاء	٦٩ر٣	٢٩ر	٤٨ر١
اختبار بندر - جشطلت	النسخ	٨٣ر٤	١٦ر٧	٥٤ر٢
	الاستدعاء	٥٩ر٢	٨٢ر١	٢٥ر١
الاختبارات اللفظية لوكسلر	المعلومات	-١٢ر٣	-٦٧ر٣	١٢ر
	الفهم العام	٢٦ر١	٣٨ر	٥٦ر١
	الحساب	١٧ر٦	٤٤ر٦	٢٧ر
	المتشابهات	٨٠ر١	-٣٣ر٢	٤٤ر
	المفردات	٣٥ر	٨٦ر	٦٩ر
	إعادة الأرقام	٠٧ر٥	١٨ر٦	٩٥ر١

تابع جدول (٢٢)

المقاييس	المتغيـــرات	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكى المعرفى والضابطة ت ١، ٢	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والضابطة ت ٢، ٢	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكى والنمذجة ت ١، ٢
الاختبارات العملية لوكسلر	تكميل الصور	٤٫١٧	١٫٩١	٢٫٣٦
	ترتيب الصور	١٫٩٨	١٫٩٨	صفر
	رسوم المكعبات	٣٫٧٣	٢٫٧٥	١٫٧٦
	تجميع الأشياء	١٫٢٩	٫٨٢	٢٫١٨
	الشفرة	٦٫٦٢	١٫٩٢	٫٥٩
	المتاهات	٦٫٩٣	١٫٧٨	١٫٢٧
الدرجات المعيارية ونسب ذكاء وكسلر	الدرجة المعيارية للذكاء اللفظى	١٫٨١	٫٩٧	٫٧٧
	نسبة الذكاء اللفظى	١٫٩٧	١٫٦٣	١٫٩٥
	الدرجة المعيارية للذكاء العملى	١٫٠٨	١٫٩٤	١٫٦٠
	نسبة الذكاء العملى	٣٫١٦	٫١٠٢	١٫٢٩
	الدرجة المعيارية للذكاء الكلى	٤٫٠٧	٤٫١٤	٫٣١
	نسبة الذكاء العملى	٤٫١٦	٢٫٥٠	١٫١٣
	التحصيل فى اللغه العربية	٣٫٠٦	٫٥٤	٢٫٦٩
	التحصيل فى الحساب	٤٫٦٦	٣٫٢٩	٫٩٢

ومن الجدول رقم (٢٢) يتضح الآتى :

- وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى والمجموعة الضابطة فى التقدير على قائمة الملاحظة السلوكية فى كل من عدم القدرة على الانتباه ، الاندماجية ، التفاعل مع الأقران حيث أن قيمة " ت " أعلى من حد الدلالة عند مستوى ٠١ر
- وجود فروق دالة بين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى وبين نتائج التطبيق البعدى للمجموعة الضابطة فى التقدير على قائمة كونر فى كل من عدم القدرة على الانتباه ، العدوانية ، القلق ، الاجتماعية حيث أن قيمة ت أعلى من مستوى الدلاله عند مستوى ٠١ر
- وجود فروق داله ين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى وبين التطبيق البعدى للمجموعة الضابطة فى الأداء على كل من الاختبارات الأدائية الآتية :

١) إختبار مضاهاة الأشكال في كل من الزمن – عدد الأخطاء ، حيث أن قيمة ت أعلى من القيمة عند مستوى ١٠ر .

٢) إختبار الشطب فى كل من عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء حيث أن قيمة ت أعلى من القيمة عند مستوى ١٠ر .

٣) اختبار تزاوج الأرقام فى كل من عدد المثيرات المتروكة ، وعدد الأخطاء حيث أن قيمة ت أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى ١٠ر .

٤) اختبار بندر – جشطلت فى النسخ والإستدعاء حيث أن ت دالة عند مستوى ١٠ر .

٥) فى الأداء على اختبار وكسلر إتضح من الجدول الآتى :

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى وبين المجموعة الضابطة فى الأداء على اختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، ترتيب الصور ، الشفره ، المتاهات حيث أن قيمة ت مرتفعة وتفوق حد الدلاله عند مستوى ١٠ر فيما عدا الأداء علي ترتيب الصور فهى دالة عند مستوى ٠٥ر بدلالة الطرف الواحد .

- عدم وجود فروق داله بين مجموعة العلاج السلوكى المعرفى وبين المجموعة الضابطة فى الأداء على كل من اختبار المعلومات ، الفهم ، المتشابهات ، المفردات ، تجميع الأشياء .

- وجود فروق داله بين مجموعة العلاج السلوكى المعرفى وبين المجموعة الضابطة في نسبة الذكاد العملى ، الدرجة المعيارية للذكاء الكلى ، نسبة الذكاء الكلى حيث أن قيمة ت داله عند مستوى ١٠ر .

- عدم وجود فروق داله بين التطبيق البعدى للمجموعتين في الدرجة المعيارية للذكاء اللفظى ونسبة الذكاء اللفظى .

- وجود فروق داله بين المجموعتين فى القدرة على التحصيل فى اللغه العربية وفى الحساب حيث أن قيمة " ت " داله عند مستوى ١٠ر .

كما يتضح من الجدول رقم (٢٢) الآتي أيضاً :

- وجود فروق داله بين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة فى التقدير علي :

(أ) قائمة الملاحظة السلوكية DSM. III في كل من عدم القدرة على الانتباه ، الاندفاعية حيث أن ت داله فى الأولى عند مستوى ١٠ر وفى الثانية عند مستوى ٠٥ر .

- عدم وجود فروق داله بين المجموعتين فى القدرة على التفاعل مع الأقران .

(ب) التقدير على قائمة كونر : وجود فروق داله بين المجموعتين فى كل من عدم القدرة على الانتباه والعدوانية والاجتماعية حيث أن قيمة ت داله فى كل من المتغير الأول والثانى عند مستوى ١٠ر والمتغير الثالث عند مستوى ٥٠ر .

- عدم وجود فروق بين المجموعتين في التقدير على القائمة فى القلق .

كما اتضح من الجدول رقم (٢٢) وجود فروق داله فى الأداء بين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين التطبيق البعدى للمجموعة الضابطة فى الأداء على الاختبارات الأدائية الآتية :

١ - إختبار مضاهاه الأشكال وجود فروق داله بين المجموعتين فى الزمن وفي عدد الأخطاء حيث أن قيمة ت أعلى من مستوى الدلاله عند مستوى ١٠ر

٢ - اختبار الشطب : وجود فروق داله بين المجموعتين حيث أن ت أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى ١٠ر .

٣ - فى الأداء على اختبار تزاوج الأرقام يتضح من الجدول الآتى :

- وجود فروق داله بين المجموعتين فى الأداء على الاختبار فى عدد المثيرات المتروكة حيث أن " ت " أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى ١٠ر .

- عدم وجود فروق داله بين المجموعتين فى الأداء على الاختبار في عدد الأخطاء .

(٤) الأداء على اختبار بندر - جشطلت

- وجود فروق بين المجموعتين فى الأداء على الاختبار فى النسخ .

- عدم وجود فروق بين المجموعتين فى الأداء على الاختبار فى الاستدعاء .

(٥) الأداء على اختبار وكسلر للذكاء

- وجود فروق بين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة وبين نتائج التطبيق البعدى للمجموعة الضابطة فى الأداء على اختبار الحساب ، إعادة الأرقام ، تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، الشفره ، المتاهه . حيث زن قيمة ت مرتفعة بين المجموعتين فى الأداء على إختبار الحساب وإعادة الأرقام ورسوم المكعبات .

- أن قيمة ت مرتفعة وتفوق حد الدلاله عند مستوى ١٠ر بدلاله الطرفين ولكن الفروق جاءت منخفضة فى الأداء على اختبار تكميل الصور ، ترتيب الصور والشفره والمتهات وكانت داله عند مستوى ٥٠ر بدلاله الطرف الواحد .

- عدم وجود فروق بين المجموعتين فى كل من الدرجة المعيارية ونسب الذكاء اللفظى والعملى .

- وجود فروق داله بين التطبيق البعدى للمجموعتين فى كل من الدرجة المعيارية ونسبة الذكاء الكلى حيث أن ت داله عند مستوى ٠١ر .
- وجود فروق داله بين المجموعتين فى التحصيل فى اللغه العربية .
- عدم وجود فروق داله بين المجموعتين فى التحصيل فى مادة الحساب

** كما يتضح من الجدول رقم (٢٢) الآتى أيضاً :

- عدم وجود فروق داله بين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى وبين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة فى التقدير على كل من قائمة الملاحظة DSM.III والتقدير على أبعاد قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر ، فيما عدا القلق حيث أنه يوجد فروق داله بين المجموعتين فى القلق حيث أن قيمة ت داله عند مستوى ٠٥ر لصالح مجموعة العلاج السلوكى المعرفى .
- كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى وبين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى :

(١) الأداء على اختبار مضاهاه الأشكال فى الزمن .

(٢) الأداء على اختبار الشطب فى عدد الأخطاء .

(٣) الأداء على اختبار تزاوج الأرقام فى عدد الأخطاء ، وعدد المثيرات المتروكة .

(٤) فى الأداء على اختبار بندر - جشطلت فى الاستدعاء .

- وجود فروق داله بين المجموعتين فى الأداء على الاختبارات الآتية :

(١) اختبار مضاهاه الأشكال فى عدد الأخطاء .

(٢) اختبار الشطب فى عدد المثيرات المتروكة .

(٣) اختبار بندر - جشطلت فى النسخ .

حيث أن قيم ت داله عند مستوى ٠١ر في عدد الأخطاء على اختبار مضاهاة الأشكال ، وعدد المثيرات المتروكة على اختبار الشطب وداله عند مستوى ٠٥ر فى النسخ على اختبار بندر - جشطلت والقيم داله لصالح المجموعة الأولى (أى مجموعة العلاج السلوكى المعرفى)

* عدم وجود فروق بين المجموعتين فى الأداء على جميع الاختبارات الفرعية اللفظية والعملية لوكسلر حيث لم تصل قيمة ت إلى حد الدلاله فيما عدا اختبار تكميل الصور عند مستوى ٠٥ر لصالح مجموعة العلاج السلوكى المعرفي .

- عدم وجود فروق بين المجموعتين فى كل من نسب الذكاء (اللفظى - العملى - الكلى) .

جدول رقم (٢٣) يوضح نتائج «ن» للعينات الصغيرة غير المرتبطة في ناتج الفروق بين طرح القبلي والبعدي) للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى ، مجموعة العلاج السلوكي المعرفي- التجريبيه الثانية ، النمذجه ، والمجموعة الضابطه) على جميع مقاييس الدراسة .

حيث أن ت لكل مجموعة = ١٠

الإختبار	المتغير	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والمجموعة الضابطه	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجه
قائمة DSMIII	القدرة على الانتباه	٦٫٩٧**	٢٫٥**	١٫٢٧
	الإندفاعيه	٤٫٣٥**	٣٫٣٣**	١٫١٩
	عدم القدرة على التفاعل مع الأقران	٥٫٠٩**	٣٫٤٣**	٫٨٣
قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل	القدرة على الإنتباه	٤٫١٠**	٢٫٦٣*	٫٣٣
	العدوانية	٣٫٣٩**	٢٫٣٢*	٫٤٣
	القلق	٦٫٣٣**	٫٥٨	٢٫٢٥*
	الإجتماعية	٣٫٥٧**	٢٫٧٢*	٫٨٣
إختبار مضاهاة الأشكال	الزمن	٣٫٥٤**	٢٫٠٨*	٫٤٦
	عدد الأخطاء	٥٫٨٥**	٢٫٤١*	١٫٨٢

تابع الجدول رقم (٢٣) يوضح نتائج «ت» للعينات الصغيرة غير المرتبطة في ناتج الفروق بين طرح (القبلي والبعدي) للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى، مجموعة العلاج السلوكي المعرفي- التجريبيه الثانية ، النمذجه ، والمجموعة الضابطه) على جميع مقاييس الدراسة .

حث أن ت لكل مجموعة = ١٠

الإختبار	المتغير	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والمجموعة الضابطه	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجه
إختبار الشطب	عدد المثيرات المتروكة	٤,٤٥**	٣,٠٥**	٢,٤٦*
	عدد الأخطاء	٣,٥٦**	٢,٢٦**	١,١٨
إختبار تراوح الأرقام المسموعه	عدد المثيرات المتروكة	٤,١٢**	٢,٧٦**	٢,٨٢**
	عدد الأخطاء	٤,٧٢**	١,٣٨*	١,٨٨
إختبار بند/جشطلت	النسخ	٣,٢**	٣,٨٥*	١,١٢
	الإستدعاء	٢,٣٩*	١,٨٣	١,١٩
إختبار وكسلر لذكاء الأطفال	المعلومات	١,٨٥	١,٢٥	,٧٦
	الفهم	١,١١	,٣٣	,٩١
	الحساب	٥,٥٦**	٢,٧٥**	١,٩١
	المتشابهات	-١,٩٤*	-٢,٤*	,٦٨
	المفردات	,٥٦	٢,٢٥*	١,٣٧

تابع الجدول رقم (٢٣) يوضح نتائج «ت» للعينات الصغيرة غير المرتبطة في ناتج الفرق بين طرح (القبلي والبعدي) للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى، مجموعة العلاج السلوكي المعرفي- التجريبيه الثانية ، النمذجه ، والمجموعة الضابطه) على جميع مقاييس الدراسة .

حيث أن ت لكل مجموعة = ١٠

الإختبار	المتغير	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي - المعرفي والمجموعة الضابطه	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والمجموعة الضابطه	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجه
تابع إختبار وكسلر لذكاء الأطفال	إعادة الأرقام	٤,٥٨**	٤,٦١**	٥ر
	تكميل الصور	٢,٤٢*	١,٨٠*	٨٤ر
	ترتيب الصور	٢,٩٢**	٢,٥*	٧٧ر
	رسوم المكعبات	٢,١١*	٢,١٧*	١,٠٥
	تجميع الأشياء	١,٦١	١,٢٥	صفر
	الشفره	٦,٨٩**	٥,٣١**	١,٠٣
	المتاهات	٤,٦٢**	٢,٢٩*	٢٢ر
	الدرجة المعيارية للذكاء اللفظي	٤,٧٣**	٢,١٦*	١,١٦
	نسبة الذكاء اللفظي	٣,٠٣**	٢,٨٦**	٣٦ر
	الدرجة المعيارية للذكاء العملي	٣,٣٨**	٣,٢٦**	١,٠٣
	نسبة الذكاء العملي	٦,١٦**	٣,٠٣*	٧٤ر

تابع الجدول رقم (٢٣) يوضح نتائج «ن» للعينات الصغيرة غير المرتبطة في ناتج الفروق بين طرح القبلي والبعدي) للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى، مجموعة العلاج السلوكي المعرفي- التجريبيه الثانية ، النمذجه ، والمجموعة الضابطه) على جميع مقاييس الدراسة .

حيث أن ت لكل مجموعة = ١٠

الإختبار	المتغير	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والمجموعة الضابطه	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجه
تابع إختبار وكسلر	إعادة الأرقام	٤,٥٨**	٤٣,٦١**	٥ر
	تكميل الصور	٢,٤٢*	٦,٨٠*	٨٤ر
	ترتيب الصور	٢,٩٢**	٢,٥*	٧٧ر
	رسوم المكعبات	٢,١١*	٢,١٧*	١,٠٥
	تجميع الأشياء	١,٦١	١,٢٥	صفر
	الشفره	٦,٨٩**	٥,٣١**	١,٠٣
	المتاهات	٤,٦٢**	٢,٢٩*	٢٢ر
	الدرجة المعيارية للذكاء اللفظي	٤,٧٣**	٢,١٦*	١,١٦
	نسبة الذكاء اللفظي	٣,٠٣**	٢,٨٦**	٣٦ر
	الدرجة المعيارية للذكاء العملي	٣,٣٨**	٣,٢٦**	١,٠٣
	نسبة الذكاء العملي	٦,١٦**	٣,٠٣*	٧٤ر

تابع الجدول رقم (٢٣) يوضح نتائج «ت» للعينات الصغيرة غير المرتبطة في ناتج الفرق بين طرح القبلي والبعدي) للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى، مجموعة العلاج السلوكي المعرفي- التجريبيه الثانية ، النمذجه ، والمجموعة الضابطه) على جميع مقاييس الدراسة .

حيث أن ت لكل مجموعة = ١٠

الإختبار	المتغير	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه	قيمة ت بين مجموعة النمذجة والمجموعة الضابطه	قيمة ت بين مجموعة العلاج السلوكي المعرفي ومجموعة النمذجه
تابع إختبار وكسلر لذكاء الأطفال	الدرجة المعيارية للذكاء الكلي	٨,١٥**	٥,٠٤**	١,١٧
	نسبة الذكاء الكلي	٧,٤١*	٤,٣٦*	١,٣٢
	التحصيل في اللغة العربية	٥,١٣**	١,٨٦	,٨٣
	التحصيل في الحساب	٨,٢٢**	٣,٥١**	٢,٧٤*

حيث أن قيمة ت الجدولية عند مستوى ٥٠ر= ٢,١٠*

حيث أن قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠١ر= ٢,٨٨**

ومن الجدول رقم (٢٣) يتضح الآتي :-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تلقت العلاج السلوكى المعرفي وبين المجموعة الضابطة في التقديرات على قوائم الملاحظة وذلك في كل من القدرة على الإنتباه والإندفاعيه والقلق والعدوانية والقدرة على التفاعل مع الأقران والإجتماعية حيث أن قيمة ت دالة عند مستوى ٠١ر .
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه في الأداء على الإختبارات الأدائية المستخدمة بالدراسة في نتائج (القبلي - البعدي) .
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه في الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال في كل من الزمن وعدد الأخطاء حيث أن قيمة ت دالة عند مستوى ٠١ر .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي والمجموعة الضابطه في الأداء على إختبار الشطب وتزاوج الأرقام المسموعه في كل من عدد المثيرات المتروكه وعدد الأخطاء حيث أن ت دالة عند مستوى ٠١ر .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه في الأداء على إختبار بندرجشطلت في النسخ و الإستدعاء حيث أن ت دالة عند مستوى ٠١ر ، ٠٥ر على الترتيب .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه في الأداء على إختبارات الفرعية لوكسلر وهي إختبار الحساب وإعادة الأرقام ،تكميل الصور ،ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، الشفره ، المتاهات حيث أن ت دالة عند مستوى ٠١ر ، ٠٥ر.

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه في كل من نسبة الذكاء اللفظي - العملي- الكلي حيث أن «ت» دالة عند مستوى ٠١ر .

عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه في الأداء على بعض الإختبارات الفرعية من وكسلر وهي المعلومات - الفهم - المتشابهات - المفردات- تجميع الأشياء .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي والمجموعة الضابطه في التحصيل في اللغه العربية والحساب حيث أن ت دالة عند مستوى ٠١ر.

ويتضح من الجدول رقم (٢٣) الآتي :-

وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في التقدير على قوائم الملاحظة ومنها DsMIII وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونرز وذلك في عدم القدرة على الإنتباه ، الإندفاعية، الإندفاعية ، الإجتماعية ، العدوانية .

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في القلق .

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة وبين المجموعة الضابطة في الأداء على الإختبارات الأدائية المستخدمة في الدراسة ومنها

وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة وبين المجموعة الضابطة في الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال في كل من الزمن وعدد الأخطاء حيث أن ت دالة عند مستوى

- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة وبين المجموعة الضابطة في الأداء على إختبار الشطب في عدد المثيرات المتروكه حيث أن ت دالة عند مستوى ٠٥ر.وفي عدد الأخطاء حيث أن ت دالة عند مستوى١ ٠ر.
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة وبين المجموعة الضابطة في الأداء على إختبار تزاوج الأرقام في عدد المثيرات المتروكة حيث أن ت دالة عند مستوى ٠٥ر.
- عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجه) وبين المجموعة الضابطة في الأداء على إختبار تزاوج الأرقام في عدد الأخطاء .
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة(النمذجه) وبين المجموعة الضابطة في الأداء على إختبار بندر- جشطلت في النسخ حيث أن ت دالة عند ٠١ر.
- عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة والمجموعة الضابطة في الأداء على إختبار بندر جشطلت في القدرة على الإستدعاء .
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة وبين المجموعة الضابطة في الأداء على الإختبارات الفرعية لوكسلر وهي الحساب ، إعادة الأرقام ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، الشفرد ، المتاهات .
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة(النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في كل من نسب الذكاء اللفظي - العملي -الكلي حيث أن ت دالة في الأولى عند ٠٥ر. والثانية والثالثة عند ٠١ر.
- عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة(النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في الأداء على كل من إختبار المعلومات ، الفهم .
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة(النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في الأداء على كل من إختبار المفردات والمتشابهات حيث أن ت دالة عند مستوى ٠٥ر لصالح المجموعة الضابطه .
- وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة(النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في التحصيل في الحساب حيث أن ت دالة عند مستوى ٠١ر.
- عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التي تلقت برنامج التعلم بالملاحظة(النمذجة) وبين المجموعة الضابطة في التحصيل في اللغة العربية .

كما يتضح من الجدول رقم(٢٣) عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت برنامج العلاج السلوكي المعرفي وبين المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج العلاج

السلوكي المعرفي وبين المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت برنامج التعليم بالملاحظة (النمذجه) في التقدير على قوائم الملاحظة المستخدمة في الدراسة في كل من عدم القدرة على الإنتباه ،العدوانية ، الإندفاعية ، التفاعل مع الأقران ، الإجتماعية .

وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التقدير على قوائم الملاحظه في الغلق حيث أن ت دالة عند مستوى ٠٥ر لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الأداء على إختبار مضاهاة الأشكال .

وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الأداء على إختبار الشطب في عدد المثيرات المتروكة حيث أن ت دالة عند مستوى ٠٥ر لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الأداء على إختبار الشطب في عدد الأخطاء .

عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الأداء على إختبار إختبار تزاوج الأرقام ، بندر-جشطلت -وكسلر للذكاء ، التحصيل في اللغة العربية .

وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التحصيل في الحساب حيث أن ت دالة عند مستوى ٠٥ر لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

* رابعاً نتائج الفرضين العاشر والحادي عشر .

والخاص بأداء الأطفال مضطربى الانتباه على اختبار C.A.T قبل وبعد تطبيق بر امج الدراسة وقد قامت الباحثة للتأكد من صحة هذا الفرض بعرض قصص واستجابات الأطفال على اختبار C.A.T مع تفسير وتحليل استجابة الطفل علي كل لوحة من لوحات الاختبار . مع أخذ نتائج هؤلاء الأطفال على بعض الخصائص كالعدوانية والقلق والاجتماعية حتى تأخذ كمحك لحدوث التغيرات التى تطرأ على استجابات الأطفال قبل وبعد تطبيق البرامج وقد قامت الباحثة بعرض نماذج من استجابات طفلين (ذكر ، أنثى) لكل برنامج قبل وبعد التطبيق . ثم بعد ذلك قامت الباحثة بتعليق عام على الحالـة قبل وبعد تطبيق البرنامج وعرض التغيرات والتعديلات التى حدثت بعد تطبيق البرنامج .

* أولا إستجابة الحالات على صور اختبار تفهم الموضوع قبل تطبيق برنامج العلاج السلوكى المعرفى .

حالـــه (١)

الجنس : ذكر

السن : ٨ شهور - ١٢ سنه

عدد الأخوه : ٤ ٣ ذكور ١ إناث

الترتيب الميلادى : الرابع

السنه الدراسية : السنه الخامسة (نهاية حلقة التعليم الأساسى)

* درجة الطفل علي مقياس كونر فى الخصائص السلوكية الآتية :

العدوانية	٤٨
القلق	١٥
الاجتماعية	٦

** الحالة :

تلميذ فى الصف الخامس الابتدائى له أربعة من الإخوة ثلاثة ذكور وبنت ترتيبه الرابع يعيش مع أبيه وأمه يعمل الأب موظفاً .

والأم أيضاً موظفة يعانى الطفل من الإهمال من الجميع (الأب - الأم - الإخوة) حيث إن هناك فارقاً كبيراً فى السن بينه وبين إخوانه من الذكور ودائماً الأب والأم مشغولان بالأخوة الأكبر منه .

- على المستوى الدراسى :

فهو طفل مهمل فى دراسته دائماً كراساته غير منظمة وغير نظيفة متأخر دراسياً يتحدث أكثر من اللازم كثير التعدى على زملائه فى الفصل بالضرب أو تكسير أشيائهم .

* **استجابات الطفل على اختبار C.A.T وتفسير تلك الاستجابات :**

لوحة (١) :

فى الصورة مجموعة فراخ جوعى وبعدين أمهم وضعت لهم الأكل فجلسوا يأكلون على الترابيزة ما عدا واحداً واقفاً مش عارف يأكل علشان إخوته خلصوا الأكل وأمه معملتش حاجه.

التفسير :

فى هذه اللوحه يتخيل الطفل نفسه مع أخواته بدلا من الفراخ وأن أخواته هم الذين يستأثرون بالطعام وإحساسه بأنه مهمل فى البيت ولا أحد يهتم به حتى أمه ويتضح ذلك فى قول الحاله

" خلصوا الأكل وأمه ماعملتش حاجه "

لوحه (٢) :

فى الصوره إخوات لقو حبل بيتخانقوا علشان كل واحد منهم عاوز الحبل ده علشان يلعب بيه وبعدين الأخ الكبير هو اللى غلب فالولد الصغير لما لقى أخوته هتتغلب فراخ يشد معاها ويساعدها علشان هو مكنش بيحب أخوه الكبير لإنه كان بيضربه وأخته .

التفسير :

فى هذه اللوحه تتضح سوء العلاقة بين الطفل وإخوته وتتضح كراهية الطفل للأخ الأكبر

لسوء معاملته له ونجد هنا ميل الطفل للأخت أكثر من أخواته الذكور حيث إنه تمنى من أعماقه أن تنتصر الأخت على الأخ ومن أجل ذلك ذهب لمساعدتها ضد أخيه .

لوحه (٣) :

أسد كبير كان جالساً على الكرسى وكان جوعان وعاوز ياكل وهو قاعد وجد فأراً فكان عاوز ياكله فجرى الفأر منه واستخبى فى الجحر ولما الأسد معرفش يدخل مسك عصا وإنتظر الفأر حتى يخرج من الجحر لكن الفار قدر يهرب من الأسد وعلشان كده هو زعلان لإنه مقدرش على الفار اللى أصغر منه .

التفسير :

هنا يوضح كراهية الطفل لأخيه الأكبر حيث تخيله مكان الأسد وتمنى الولد من أعماقه أن يتغلب على أخيه وهذا واضح فى مقولة الطفل (الفأر قدر يهرب منه وعلشان كده هو زعلان) وتمنى الولد لأخيه أن يكون حزيناً ويعيش وحيداً جزاء على ما يفعله به من سوء المعاملة .

لوحه (٤) :

كانت أم مخلفه بنت وولد وكانت وخداهم معاها الشغل علشان خايفة تسبهم لوحدهم فى البيت لإن أخوهم اللى أكبر منهم كان بيضربهم ويأخذ الأكل منهم علشان كده أخذتهم معها وكان أبوه ميقولش له حاجه .

التفسير :

يتضح من هذه اللوحه كراهية الطفل للأخ الأكبر وأيضا كراهية الطفل للأب للسلبية تجاه الأخ الأكبر ويتضح ذلك فى مقولة الطفل (فكان أبوه ميقولش له حاجه) .

لوحه (٥) :

حجرة فيها سريرين ينام فيه أخ وأخت والسرير الكبير الثانى بتاع أخوهم الكبير الذى خرج وتركهم لوحدهم وكانوا عاوزين يخرجوا معاه ولكن رفض وهما نايمين على السرير خايفين لإن الشباك كان مفتوح وخافوا ينط حد منه وكمان علشان باباهم ومامتهم خرجوا مع أخوهم الكبير وسبوهم لوحدهم .

التفسير :

تظهر فى هذه القصة مشاعر الوحدة التى يشعر بها الطفل وذلك لإنشغال الأب والأم بالإبن الأكبر وتركه وحيداً وهنا يظهر الإحساس بالخوف وعدم الأمان ويظهر ذلك فى رواية

الطفل . (الشباك كان مفتوح وخافوا حد ينط منه)

لوحه (٦) :

إخوات كانوا قاعدين مع بعض يكلموا مع بعض وكان أخوهم الصغير جالس معاهم ويعدين طلع بره علشان يلعب علشان هما لما بسمعوه بيعمل دوشه كانوا يضربوه

التفسير :

يتضح فى تلك اللوحه أيضاً مشاعر الخوف التى تسيطر على الطفل من سوء معاملة الكبار له والقلق الشديد من هذه المعاملة لدرجة أنه ترك الحجرة وخرج لتجنب سوء المعاملة والضرب .

لوحه (٧) :

قرد موجود فى الغابه بيدور على أكل علشان كان جعان ويعدين وهو ماشى فيه نمر كبير شافه فجرى وراه علشان يأكله وطلع على الشجره ويعدين النمر حاول يطلع معرفش ويعدين قعد مستنى القرد علشان ينزل ويأكله .

التفسير :

تتضح العدوانية الموجهه تجاه الأخ الأكبر ويتضح ذلك من محاولة تعذيب الأخ (النمر حاول يطلع الشجره معرفش) وعدوانية الطفل تجاه الأخ الأكبر سببها القسوه . وكذلك رغبة الطفل فى التغلب على مشاعر العجز لإنه الطفل الأصغر الذى لا يقدر على عمل شئ .

لوحه (٨) :

قرد عنده ثلاث أولاد إثنين منهم كبار وواحد صغير والقرد الأب كان بيكلم الولد ويزعق له علشان أخواته الكبار سلطوه عليه وعلشان كده هما كانوا بيضحكوا علشان أبوهم سمع كلامهم.

التفسير :

يتضح هنا سوء العلاقة بين الطفل وأخوته وأيضا غضب الطفل من سلبية أبيه وتنفيذه لطلبات الأخوات الأكبر منه وأن أخواته سعداء لأن أبيهم ينفذ ما يقولوه له فهذا يتفق مع تاريخ حالة الطفل .

لوحه (٩) :

أرنب نايم على السرير ولكن مكنش جيلوه نوم علشان كان خايف باباه يضربوه لإنه لعب

بصوت عالى وأخوه الكبير كان يذاكر .

التفسير :

تتضح هنا مشاعر الخوف والأرق وعدم النوم وذلك لإفتقار الطفل إلى الحنان والشعور بعدم الأمان وذلكم لسوء المعاملة التى يلقيها الطفل من الإخوه الأكبر منه والإهمال من الأب والأم .

لوحه (١٠) :

كان فيه كلبين واحد كبير وواحد صغير وكان الكلب الكبير بيشد الكلب الصغير علشان يغرقوا بالميه ويعوص له هدومه .

التفسير :

يظهر من تلك الصوره سوء معاملة الأخ الكبير للطفل .

تعليق عام على الحالة :

(١) العلاقة مع الأب

- علاقة تقوم على الكراهية نتيجة سلبية الأم .
- سوء العلاقة بين الأب والأبن نتيجة سوء المعاملة

(٢) العلاقة مع الأم

- علاقة عادية تتأرجح بين الكرهه الشديد لسلبيتها .
- التعلق بها فى بعض الأحيان .

(٣) العلاقة مع الأخوه

- تقوم على الكراهية وعدم الترابط .
- الإحساس بالحقد تجاه الأخوات الأكبر منه لتفضيل الأب والأم لهما .

حالـــه (٢)

الجنس : أنثى

السن : ١١ سنه

عدد الإخوه : - ذكور ٢ إناث

الترتيب الميلادى : الأول

السنة الدراسية : الخامسة

درجة الطفل فى بعض الخصائص السلوكية

العدوانية	٢٧
القلق	١٢
الاجتماعية	٥

الحالة :

تلميذه فى الحادية عشره من العمر في الصف الخامس الإبتدائى عدد الإخوه إثنان من الإناث الأم دائمة الشكوى منها للأقارب من عدم طاعتها لها . وهى لا تطيع أمها لأن الأم لا تحبها (هذا ما تقوله الطفلة) وتتمنى الأم دائماً لو رزقت بولد علاقة الطفلة بالأب عادية فهو لا يضربها كثيراً كأمها .

- من الناحية الدراسية :

فهى منخفضة التحصيل ، وتجلس بمفردها غالباً وليس لها علاقة بزملائها كما أن مظهرها غير مرتب .

لوحه (١) :

اللوحه فيها فراخ قاعدين على الترابيزه مستنيين الأكل وبعدين مامتهم جابت لهم الأكل وطلبت منهم أنهم يغسلوا أيديهم فراحوا غسلوها وبعدين قاعدوا يأكلوا والبنت الصغيرة اللى قاعدة فى الجنب دى مكانتش لاقية معلقة فعيطت مامتها زعقلتها وقالت لها روحى هاتى معلقة فهى مرضيتش تاكل .

التفسير :

تظهر فى القصة مشاعر العدوانية تجاه الأم ويتمثل ذلك فى رفض البنت تنفيذ كلام

والدتها . فالطفلة متمردة على الأم وكذلك يتضح من القصة .

سوء العلاقة بين الأم والطفلة ويتضح ذلك من :

(مامتها زعقتلها وقالت لها روحى هاتى معلقة تانية)

لوحه (٢) :

فى اللوحه راجل ومراته بيشدوا الحبل من بعضهم وبعدين الست كانت هتغلب الراجل فجه الولد الصغير علشان يساعد باباه فى شد الحبل .

التفسير :

فى هذه اللوحه يتضح الكراهية الشديدة من الطفلة تجاه أمها بسبب سوء معاملة الأم للطفلة حتى تخيلت نفسها مكان الولد الصغير الذى يساعد والده وهنا الطفلة تحب والدها وتعطف عليه لطيبته .

لوحه (٣) :

أسد جالس فى البيت زعلان علشان كلهم خرجوا وسابوه لوحده وبعدين لقى فأر فجرى وراه وبعدين ماحصلوش فمسك عصايا وقعد مستنيه لحد ما يخرج وياكله لإن مراته كانت برد وسيباه جعان .

التفسير :

يتضح فى اللوحه مشاعر القلق والحزن التى تعانيه الطفلة من الوضع الذى تعيش فيه بسبب شدة الأم وطيبة الأب وتخيلت الأب مكان الأسد جالس جوعان وحزين ويظهر هنا رفض للواقع ومحاولة تغيره بتخيل صورة أخرى فحاولت تشبيه الأب بالأسد ولكنه ضعيف على الرغم مما تعرفه من قوة الأسد فنتج عن هذا التناقض إهتزاز فى شخصية الطفلة بين الاقع وبين ما تتمناه .

لوحه (٤) :

فى الصورة كلب معاه أولاده الثلاثة وبعدين كانوا مايشيين فى الشارع وكان الكلب ماشى يلعب فأمه زعقت له وطلبت منه يسكت فزعل ومشى ومرجعش لمامته تانى .

التفسير :

يتضح من القصة أن الطفلة تخيلت نفسها وأمها موضوع القصة وأسقطت ما بداخلها على القصة ويتضح هنا الشعور بالوحدة والعزلة والحرمان من الحب باعتبار أن الأم هى مصدر الحنان بالنسبة لها وهى تجد العكس فالأم دائمة الشجار معها فتمنت ترك البيت حتى تسبب

للأم الحزن وهذه نوع من العدوانية الموجهة تجاه الأم .

لوحه (٥) :

أرنبين نايمين فى السرير لوحدهم لإن باباهم راح الشغل ومامتهم سبتهم وراحت السوق وهما خافوا علشان مامتهم كانت سايبة الباب مفتوح فخافوا حد يدخل عليهم ويموتهم .

التفسير :

تتضح هنا العدوانية الموجهة من البنت تجاه الأم كما يتضح الخوف والقلق نتيجة إهمال الأم للبنت .

لوحه (٦) :

دب ودبه نايمين ويعدين الدبه نسيت الباب مفتوح فطلع الولد الصغير بره ومشى لوحده ويعدين تاه وهو بيدور على البيت علشان يرجع معرفش يرجع فنام فى الشارع لوحده .

التفسير :

تتضح هنا الوحدة التى تعانيها الطفلة بسبب إهمال الأم لها وكذلك القلق من سلبية الأب وعدم تدخله لحمايتها والطفلة حائرة بين قسوة الأم وإهمالها وسلبية الأب .

لوحه (٧) :

ده قرد كان جعان ونزل يدور على أكل لإن أمه نسيت تسيب له أكل الصبح قبل ما تمشى ويعدين وهو ماشى شافوه نمر فجرى وراه عاوز يأكله فجرى القرد فطلع فوق الشجره ويعدين النمر واقف علشان لما ينزل يأكله والقرد واقف على الشجره مش عارف يعمل إيه .

التفسير :

مشاعر الخوف والحيرة المسيطرة على الحالة وذلك بسبب إهمال الأم لها وقسوتها عليها وبسبب فقدان الحنان والحب المتمثلين فى الأم .

وتظهر مشاعر الخوف والحيره فى رواية الطفلة

(القرد واقف على الشجرة مش عارف يعمل ايه)

لوحه (٨) :

قرد وزوجته مخلفين ولدين ويعدين كانت الأم دائماً تحب القرد الصغير وتشخط فى الكبير علشان الصغير ويعدين أبوهما خد القرد الكبير وقعد يصلحه ويقول له ما تزعلش .

التفسير :

تتضح هنا أيضا كراهية البنت لأمها بسبب تفضيل أخواتها الصغار عليها ، حقد موجه إلى أخوتها الصغار بسبب إنفرادهم بحب الأم .

لوحه (٩) :

أرانب نايمين علشان كانوا عيانين وباباهم خرج يجيب الدواء وهما قاعدين على السرير مستنيين باباهم ومامتهم راحت تقعد عند الجيران وسبتهم لوحدهم .

التفسير :

الشعور بالحزن والخوف والقلق لإهمال الأم للطفلة وتخيلت نفسها فكان أحد الأرانب وهى فى شده التعب وأمها مشغولة عنها وهذا ما يشعرها بالقلق والخوف نتيجة فقدان الحب من الأم .

لوحه (١٠) :

فى الصوره كلب صغير الكلب طلع يلعب مع أصحابه فعاص هدومه رجع البيت أبوه ضربه وأخذه للحمام علشان يحميه والكلب الصغير يعيط .

التفسير :

سوء العلاقة بين الأم والطفلة وفى القصة نجد أن الطفلة إستخدمت لفظ (المذكر) للإشارة إلى الأم وذلك لقسوتها وتمنت أن تكون ولد لتتحول من موقف الضعف إلى القوة .

تعليق عام على الحالة

* **العلاقة مع الأب**

- الغضب من الأب لسلبيته .
- العطف على الأب لما يتصف به من ضعف أمام الأم .

* **العلاقة مع الأم**

عدوانيه تجاه الأم تظهر فى كل القصص تقريباً .

كراهية الأم بسبب سوء معاملتها للطفل .

* **العلاقة مع الأخوه**

- علاقه تتأرجح من الغيره لتفضيل الأم لهم فى بعض الأحيان .

- عدم الترابط وبعد كل منهم عن الآخر .

ثانياً – إستجابات الحالات على إختبار .C.A.T بعد تطبيق برنامج العلاج السلوكى المعرفى

الحاله (١)

إستجابة الحاله الأولى على لوح إختبار .C.A.T بعد تطبيق البرنامج وتفسيرها .

العدوانيه ٢٥ . القلق ١٥ الاجتماعيه ١٢

لوحه ١

فى الصوره فرخه وبعدين كان ولدها جعانين وبعدين حطت مامتهم الأكل وجلسوا ياكلوا مامتهم طلبت منهم يغسلوا إيدهم فراحوا كلهم وغسلوا أيدهم والأم كانت واقفه بعيد علشان تشوفهم وهما بياكلوا وبعدين الفرخ الصغيره ده مكنش طايل الأكل ومامـاته جانب له الأكل .

التفسير

فى هذه الحاله يتخيل الأم وهى تمثل صورتين صورة تمثل العطف والحنان وأنها هى التى ترعى أطفالها والصورة الأخرى رمز السلطه والقوه التى تصدر الأوامر وتعاقب على مخالفتها .

لوحه ٢

دب صغير ودب كبير كانوا بيتخانقوا على حبل لقوه مرمى على الأرض وبعدين الدب الكبير كان هيغلب الصغير والدب الصغير صعب على مامته فجات علشان تساعده .

التفسير

فى هذه القصه نلاحظ أن الطفل أسقط ما بداخله على موضوع اللوحه فالعلاقه مازالت سيئه بين الطفل وأخيه الكبير وإن كانت نظره الطفل إلى الأم قد تبدلت بعض الشئ وأحس بحنانها وظهر ذلك فى رواية الطفل .

(الدب صغير صعب على مامته فجات تساعده) .

حاله ٣

أسد عجوز كان جالس على الكرسى مش قادر يقوم علشان رجله بتوجعه وبعدين كان جعان ولقى فار فى الحجر فمعرفش يجيبه ممسك عصايا علشان يضربه ولكن معرفش

يقعد على الكرسى زعلان وحط إيده على خده .

التفسير

فى ذلك القصه تخيل الطفل أخيه الأكبر مكان الأسد عاجز لاحول له ولاقوه وهنا نجد عدوانيه موجهه من الطفل تجاه أخيه وإن كانت قد إنخفضت درجتها مع تحرر الطفل من مشاعر الغضب والقلق اللذان كان يسيطران عليه خوفاً من أخيه .

لوحه ٤

أم معاها ولد وبنت ويعدين كانت خارجه تشترى حاجات وكانت بتجرى علشان كانت خايفه لحسن المحلات تقفل والواد والبنت كانوا بيجروا وراها) .

التفسير

فى الإستجابه على اللوحه يتضح التعلق بالأم والخوف من فقدانها ويتضح ذلك فى مقولة الطفل (الولد والبنت كانوا بيجروا وراها) .

لوحه ٥

ولد وبنت نايمين على السرير بتاعهم وكانوا قاعدين لوحدهم علشان كده كانوا قاعدين يتكلموا مع بعض لحد ما يناموا . وكان السرير الموجود أمامهم فاضى علشان كان بتاع أخوهم الكبير وخرج وسابوا الشباك مفتوح علشان أخوهم أما يخبط يسمعوه .

التفسير

تظهر فى هذه اللوحه تعلق الطفل بأخته التى تمثل مصدر الحنان له فى المنزل ويظهر أيضاً الخوف والكراهيه للأخ الأكبر بسبب تسلطه وإن كانت حدة الكراهيه والغضب من الأخ قد إنخفضت بعض الشئ .

لوحه ٦

قرود أخوات كانوا خارجين يتفسحوا مع بعض ويلعبوا ويعده كده تعبوا وناموا فى جحر صغير ولكن أخوهم الصغير طلع بره علشان مكنش عاوز ينام ويعد كده نام بره الجحر .

التفسير

هنا فى القصه بدايه تحسن العلاقه بين الطفل وإخوته حيث إنخفضت العدوانيه الموجهه إليهم وهذا ما ظهر فى روايه الطفل للقصة أيضاً وجود نوع من الترابط وإن كان غير كامل بين الطفل وإخوته وهذا ظهر فى مقولة الطفل (ناموا فى جحر وأخوهم الصغير

طلع بره علشان مكنش عاوز ينام) .

لوحه ٧

قرد كان طلع يلعب فى الغابه لوحده وبعدين وهو بيلعب فى الغابه شاف نمر كبير فخاف من النمر وطلع يجرى والنمو يجرى وراه وبعد كده ملقاش القرد حته يستخبى فيها فطلع الشجره وبعدين النمر حاول يطلع وراه معرفش وبعدين القرد واقف يفكر أزاى يهرب من النمر ويروح البيت .

التفسير

فى هذه اللوحه نجد أن الطفل يعانى من الإهمال والوحده ويتضح ذلك فى كلمته (طلع يلعب فى الغابه لوحده) ولكن يتغلب الطفل على هذا الشعور بإستعاده ثقته بنفسه بعض الشئ وقدرته على مواجهة الصعاب ويتضح ذلك فى رواية الطفل "بعدين القرد واقف يفكر إزاى يهرب من النمر ويروح البيت" .

لوحه ٨

فى الصوره أربع قرود أخوات وباباهم ومامتهم وكان قاعدين بيشربوا الشاى وبعدين الولد الصغير وقع الشاى على نفسه فأخوه الكبير ضحك عليه فزعل ولكن باباه خده بعيد وقال له متزعلش وصلحه وقعد يكلمه .

التفسير

فى هذه القصة يتخيل الطفل نفسه فى علاقته مع إخوته وأبيه وأمه فى موضع القرد الصغير وهنا تتحسن صوره الأب لدى الطفل حيث أنه بدأ فى مراعاة شعور الطفل والإهتمام به بعض الشئ وإدراك الطفل لهذا الإهتمام وظهر ذلك فى رواية الطفل "باباه خده بعيد وقال له متزعلش" وإن كانت العلاقه مازالت بين الطفل وأخيه الأكبر وهذا واضح من القصه .

لوحه ٩

أرنب نايم على السرير والشبابيك مفتوحه والباب كان مفتوح وهو كان زعلان علشان كان عاوز يطلع بره يلعب زى أخواته الكبار ولكن مامته مرضيتش وهو غضب ونام على السرير وكان مستنى باباه علشان يشتكيله من مامته ويطلب منه ينزله يلعب شويه .

التفسير

يتضح من تلك اللوجه بدايه تحسن العلاقه بين الطفل والأب ولكن مازالت يحس الطفل بالتفرقه في المعامله بينه وبين إخوته من جانب الأم .. وهذا يشعر الطفل بالغضب وإن كان هذا الغضب قد خفت حدته لما يحسه الطفل من تعاطف من الأب تجاهه .

لوحه ١٠

كلب صغير كان بيلعب فى الشارع مع أخوه وهو بيلعب وقع وعاص هدومه فطلع عند مامته علشان يغير هدومه ولكن مامته زعقتله وشداته فى الحمام علشان تغسله وجهه ورجليه.

التفسير

فى هذه الصوره يتضح مدى خوف الطفل من عقاب الأم وأيضاً فقدانه لحنانها وإن كانت قد تحسنت العلاقه بين الطفل وأخيه الأكبر بحيث أصبح يشترك معه فى اللعب كما هو واضح من رواية الطفل "كلب صغير كان بيلعب فى الشارع مع أخوه" .

** **تعليق عام**

* **العلاقه مع الأب**

علاقه الطفل (الحالة) مع الأب تحسنت بعض الشئ بعد تطبيق البرنامج وأحس الطفل بتعاطف الأب معه حبه له وإن كنت سلبية الأب تجاه الطفل يحسها الطفل فى بعض الأحيان .

* **العلاقه مع الأم**

- علاقة الطفل بالأم يسودها الخوف والكراهية لشدتها معه ولتفضيلها المستمر لأخواته .
- الكبار عنه في معظم المواقف .

* **العلاقه مع الأخوه**

تحسنت العلاقة الطفل بأخواته حيث ظهر بعض الترابط عن طريق إندماج الطفل فى اللعب معهم والحديث معهم ولكن هذا العلاقه ليست دائمه فأحياناً يسود جو من التوتر بين الطفل وبينهم وهذا ظاهر من إستجابة الطفل على قصص الإختبار .

حـــالة (٢)

إستجابات الحاله الثانيه على لوح إختبار C.A.T بعد تطبيق برنامج العلاج السلوكى المعرفى وتفسيرها .

أولاً : درجات الطفل على بعض الخصائص السلوكية بعد البرنامج

العدوانيه ٢٠

القلق ٨

الاجتماعيه ٨

ثانياً : الاستجابه على لوحات .C.A.T وتفسيرها

لوحـه (١) :

فراخ قاعدين على الترابيزه وكانوا جعانين فأمهم جابت لهم الأكل وقعدتهم علشان يكلوا ويعدين طلبت منهم أن يغسلوا إيديهم ويحطوا الفوطة علشان هدومهم ما تتوسخش ويعدين وقفت بعيد علشان تشوف مين اللى مش هيسمع كلامها والفرخة الصغيرة اللى فى الجنب مكنتش طايلة الأكل وكانت مستنية مامتها تجيبلها الأكل وقعده سكته .

التفسير :

يتضح من تلك القصة أن البنت تتخيل نفسها وأخواتها مكان " الفراخ وأمهم " وذلك فى علاقة الأم حيث تتسم العلاقة بينهما بالشدة وكثرة الأوامر والعقاب الذى ينتج عن طاعة ما تأمر به الأم . وإن كان فى تلك القصة إلتزام الطفلة بتعليمات الأم وإنخفاض حدة العناد الذى تتسم به الطفلة .

لوحه (٢) :

فى الصورة دب ودبه راحوا يتفسحوا وخدوا إبنهم معاهم ويعدين الإبن الصغير وسخ هدومه ويعدين مامته زعلت منه وكانت عايزه تشد الحبل اللى كان بيلعب بيه وتخبيه ولكن أبوه شد الحبل منها علشان يعطيه للدب الصغير .

التفسير :

فى هذه اللوحه يظهر الإرتباط بين الطفلة والأب ويظهر هنا نوع من الغضب من الطفلة تجاه الأم متمثلة فى عدم رضا الطفلة عن معاقبة الأم لها كلما أخطأت ولكنها دائما تجد

المساعدة فى هذه الحالة من جانب الأب وهذا عكس ما هو معروف فالأم هى مصدر الحنان والعطف ولكن من تاريخ الحالة قبل تطبيق البرنامج الأم دائمة الشكوى من الطفلة (على حد تعبير الطفلة) ولهذا فهناك فجوه بين الأم والطفلة .

لوحه (٣) :

أسد عجوز جالس على الكرسى وزعلان لإنه كان جعان ومش لاقى حاجة ياكلها وبعدين كانت رجله بتوجعه ومش عارف يمشى علشان يجيب ياكل وبعدين لقى فأر فى الجحر ولكن مش قادر يروح يجيبه علشان كده قعد زعلان .

التفسير :

فى الاستجابة على هذه اللوحه يتضح مشاعر الحزن التى تعانيها الطفلة من سلبية الأب وطيبته حتى تخيلته مكان الأسد فى ضعفه وعجزه فى الحصول على الطعام وهنا نتلمس الطفلة العذر لوالدها على سلبيته كما يظهر فى القصة " رجله بتوجعه مش عارف يمشى عليها " ومن ثم إنخفضت حده غضب الطفلة من سلبية الأب .

لوحه (٤) :

كلبه شايلة شنطة ورايحة تجيب أكل لأولادها وبعدين واخده ولدها معاها علشان ملقتش حد تسيبهم معاه لإن باباهم كان خرج وهى ماشية بسرعة وولدها بيجروا وراها علشان ميتهوش منها .

التفسير :

هنا من القصة نشعر الإزدواج التى تعيش فيه الطفلة من كرهها للأم نتيجة القسوة معها وبين إشفاقها عليها من شدة تحمل المسئولية لسلبية الأب وهذا يظهر فى مقولة الطفلة " رايحة تجيب أكل لولادها وبعدين وخداهم معاها علشان ملقيتش حد تسيبهم معاه " وهنا يظهر نوع من التبرير من الطفلة لسلوك الأم وحدتها معا وذلك نتيجة لكثرة الأعباء عليها . كما أن الطفلة تريد أن تقول من خلال القصة أن الأم بقسوتها هذه هى نوع من الخوف عليها وعلى أخواتها .

لوحه (٥) :

أرنبين نايمين على السرير وبعدين هما نايمن لوحدهم لإن باباهم خرج راح الشغل ومامتهم راحت تشترى حاجات وبعدين هما كانوا خيفين فقعدوا يتكلموا ويونسوا بعض لحد مامتهم ما تيجى .

التفسير :

فى هذه القصة تتخيل الطفلة نفسها مكان موضوع القصة تعانى من الوحدة ولكن هنا أصبحت غير وحيدة وبعد وجود أختها بجانبها وإن كانت الطفلة تستخدم (لفظ المذكر) فى سرد القصة حتى تشعر بالقوة وعدم العجز .

لوحه (٦) :

دب ودبه ناموا فى بيتهم وبعدين إبنهم وهما نايمين صحى وفتح الباب وقعد يلعب وبعدين قعد على باب الجحر لحد باباه ومامته ما يصحوا ومامته تجيب له الأكل .

التفسير :

يتضح فى تلك القصة الفراغ التى تعانى منه الطفلة بسبب الإهمال وإن كان فى تلك القصة تعدل إتجاه الطفلة تجاه والدتها فإنخفضت العدوانية تجاهها ورأت فيها الأم الحنون التي تنتظرها الطفلة لتأتى لها بالطعام .

لوحه (٧) :

فى الصورة قرد راح الغابة علشان يدور على مامته علشان إتأخرت وهى بتجيب الأكل له ولأخواته وبعدين وهو ماشى النمر شافه طلع يجرى وراه فالقرد طلع يجرى وبعدين طلع الشجره وبعد كده النمر معرفش يطلع ووقف مستني القرد علشان ينزل ويأكله .

التفسير :

فى هذه القصة نجد حدوث تعديل فى إتجاه الطفلة ناحية الأب حيث إنها تشعر بالقلق عليها لتأخرها وتذهب فى البحث عنها وتواجه من أجل ذلك الأخطار وذلك لإنها تجد الأم تبذل جهدها من أجلهم وهنا تتفهم سبب قسوتها .

لوحه (٨) :

هنا فى الصورة مجموعة من القرود أصحاب قاعدين بيتفقوا على حاجات يعملوها مع بعض وبعدين إتنين منهم قاعدين يشربوا شاى وبعدين القرد الصغير والقرد الكبير بيتفقوا على الخروج علشان يشتروا الحاجات على ما إتنين يشربوا الشاى .

التفسير :

هنا يتضح حدوث تعديل فى إستجابة الطفل على هذه القصة حيث تخيلت نفسها مكان موضوع القصة وأنها أصبحت أكثر اجتماعية بحيث تتعاون مع أصحابها فى العمل .

لوحه (٩) :

أرنب وأرنبه أخوات كانوا نايمين علشان يصحوا بدرى يروحوا يلعبوا وبعدين مامتهم سابت الشباك مفتوح فواحد صحى وبعدين نادى على مامته علشان تقفل الشباك ولكن مامته مسمعتوش .

التفسير :

هنا يتضح من القصة حدوث الترابط بين الطفلة وأخوتها وإندماجها معهم وإنخفاض العدوانية والغضب الموجهين إلى الأم حتى أنها تتلمس العذر لها على إهمالها لها ولإخواتها فى قولها

" نادى على مامته علشان تقفل الشباك ولكن مامته مسمعتوش "

وهنا تريد الطفلة أن توضح أن إهمال الأم ناتج رغم عنها .

لوحه (١٠) :

هنا فى الصورة كلب صغير ومامته وخداه علشان تحميه وهو مش راضى لكن مامته قالت له لازم تستحمى وأخذته على الحمام .

التفسير :

يظهر فى الصورة تحسن العلاقة بين الأم والطفلة وهذا واضح من الإستجابه على اللوحه:

تعليق عام على الحالة :

العلاقة مع الأب :

تتسم بالشفقة عليه لضعفه وسلبيتها .

العلاقة مع الأم :

- إنخفضت العدوانية والكراهية الموجهة إلى الأم .
- تواجد شعور لدى الطفلة بتلمس نوع من العذر تجاه الأم على قسوتها وهذا ناتج من تحملها المسئولية وشدة خوفها عليهم .

العلاقة مع الإخوه :

ظهور نوع من الترابط مع الأخوه وظهر ذلك فى :

- تبادل الحديث معهم .

- ممارسة بعض الألعاب .

تقييم الحالات بعد البرنامج :

- إنخفاض العدوانية لدى الحالات .
- إنخفاض القلق .
- إرتفاع درجة الاجتماعية والمشاركة فى نشاط الجماعة لدى الحالات .
- إزدياد تأكيد الذات لدى الأطفال .
- إرتفاع درجة التحصيل الدراسى بعد الرجوع إلى درجات الاختيارات الشهرية لدى العينة .
- تزايد ثقة الطفل بنفسه .
- التفاعل مع أقرانه فى الفصل بهدوء وليس بعنف كما هو واضح من القصص ومن (رأى مدرس الفصل) الموجود به الطفل .

ثانيا : إستجابات الحالات على صور إختبار تفهم الموضوع قبل تطبيق برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) :

الحالـــه (١)

الجنس : ذكر

السن ٣ شهور ١١ سنه

عدد الإخوه = ١

١ ذكور - إناث

الترتيب الميلادى : الأول

السنه الدراسية : (الصف الخامس الابتدائى)

- درجات الطفل على بعض الخصائص السلوكية

العدوانية	٣٠
القلق	١٢
الاجتماعية	٧

الحاله :

طفل فى الصف الخامس الإبتدائى ليس له أخوات بنات له أخ واحد أصغر منه الأب

والأم يعملان بوظائف مرموقة يعانى الطفل من قسوة الأب فهو شديد ويعامله بقسوة أما الأم فهى تحبه وتخاف عليه (على حد تعبير الحالة) أما علاقة الأب والأم فهى علاقة تشوبها المشاكل المستمرة .

على المستوى الدراسى :

فهو طفل متخلف دراسيا يتعامل مع زملائه بعنف غير محبوب من زملائه ومن مدرسيه لكثرة مشاكله.

إستجابات الحاله (١) والحاله (٢) قبل تطبيق البرنامج

لوحه (١) :

في الصوره فرخه مخلفة ثلاث وكانوا جعانين وبعدين مامتهم جابت لهم الأكل وكانت واقفة لحد ما يكلوا علشان تأكل بعدهم وعلشان كمان ميوسخوش ملابسهم .

التفسير :

فى هذه القصة يظهر إرتباط الطفل بأمه وشعوره بالعطف عليها ويظهر ذلك من قوله "ظلت واقفة لحد ما يكلوا " وهنا يتخيل الطفل نفسه فى مكان القصة وأن الأم هى مصدر العطف والحنان وهذا يتفق مع تاريخ حالة الطفل حيث يفتقد حنان الأب لشدة قسوته .

لوحه (٢) :

دب وإبنها كانوا بيتخقوا مع أبوه علشان الدب الصغير كان بيلعب مع أصحابه وأتأخر فأبوه مسك الحبل علشان يضربه ومامته مسكت الحبل منه علشان ميضربوش .

التفسير :

فى هذه القصة تتضح سوء العلاقة بين الطفل والأب وتتضح أيضا كراهية الطفل للأب نتيجة لقسوته عليه وأيضا هذا يظهر مدى تعلق الطفل بأمه لإنها هى التى كانت تدفع عنه قسوة والده .

لوحه (٣) :

أسد عجوز كان قاعد على الكرسى وكان عاوز ياكل وبعدين شاف فأر وبعدين الفأر خاف منه وجرى دخل جحر وبعدين الأسد معرفش يدخل الجحر فجاب عصايا علشان يضرب الفأر بيها لما يطلع .

التفسير :

تظهر هنا كراهية الطفل للأب حيث تخيل الأب يعانى من الضعف والعجز وكما تخيل الأب فكان الأسد وحيد يعانى الجوع والحرمان وتمنى الطفل هذا للأب وذلك لقسوته عليه .

لوحه (٤) :

فى الصورة أم ومعها ولدها وكانوا مشين رايحة توديهم الحضانة علشان كانت رايحة تجيب لهم أكل وملقتش حد تسبهم معاه وخافت تسبهم لوحدهم لحد يدخل عليهم ويخوفهم .

التفسير :

يتضح من القصة السابقة مدى تعاطف الطفل مع أمه نتيجة لتحملها المسئولية وتعبها من أجله هو وأخيه كما ظهر فى رواية الطفل " كانت رايحة تجيب لهم أكل " هنا تخيل الطفل أمه مكان الصورة وهى تسعى لكى تأكل أولادها مع أن هذا دور الأب .

لوحه (٥) :

فى الصورة سريرين واحد صغير ينام عليه أرنب وأرنبة والسرير الكبير كان فاضى علشان باباهم ومامتهم كانوا بره باباهم خرج راح مع أصحابه ومامتهم كانت بتعمل الأكل بره وكانوا خايفين علشان الشباك كان مفتوح .

التفسير :

من هذه القصة يتضح شعور الطفل بالخوف وعدم الأمان والإهمال من جانب الأب وهنا يشعر الطفل بالإشفاق على أمه ويبرر تركه وحده هو وأخيه بإنشغالها لإعداد الطعام ويظهر ذلك فى مقوله الطفل

" كانت مامتهم بتعمل لهم الأكل بره "

لوحه (٦) :

فى الصورة دب ودبه كان لهم ولد صغير وبعدين هما ناموا وبعدين الولد الصغير كان جعان وبعدين طلع بره الجحر يدور على أكل ومرضيش يصحى مامته تجيب الأكل علشان كانت تعبانة وبعدين نام من غير أكل .

التفسير :

يتضح من قصة الطفل شعوره بالخوف والقلق وذلك بسبب إهمال الأم وأيضا الإشفاق على والدته لكثرة تحملها المسئولية وظهر ذلك فى مقوله الطفل " مرضيش يصحى مامته تجيب

الأكل علشان كانت تعبانه "

كما يعبر الطفل هنا عن عجزه فى إعالة نفسه ورضاه بالأمر الواقع الموجود به ويظهر ذلك من مقولة الطفل (طلع بره الجحر يدور على أكل ، نام من غير أكل) .

لوحه (٧) :

قرد صغير موجود فى الغابة وكان جعان بيدور على أكل وبعدين شاف القرد نمر كبير طلع يجرى خاف من النمر وبعد كده النمر طلع يجرى وراه علشان ياكله فالقرد طلع الشجره والنمر وقف مستنيه علشان ياكله أما ينزل .

التفسير :

من هذه القصة يتضح شعور الطفل بالقلق والخوف وإحساسه بالوحدة والضعف لتخلى الأب عن مسئوليته بحيث وجد الطفل نفسه يفكر فى كيفية تحمل مسئولية نفسه ليخفف عن الأم ويظهر ذلك فى مقولة الطفل " كان جعان وبيدور على أكل "

وتتضح من القصة أيضاً عدوانية الطفل المتجهة إلى الأب نتيجة قسوته ويتضح ذلك " النمر وقف مستنيه " حيث تخيل الطفل الأب مكان النمر يعانى من الجوع والإنتظار .

لوحه (٨) :

قرد كان قاعد فى البيت بتاعه هو وأصحابه بيشربوا الشاى وبعدين إبنه الصغير كان بيلعب فشخط فيه وكان هيضربوا وأصحابه قاعدين يضحكوا عليه .

التفسير :

معاملة الأب للحالة معاملة سيئة تقوم على التهديد والخوف ويتضح ذلك من القصة (إستجابة الطفل على اللوحه) وفى القصة يتضح شعور الطفل بالخجل لإن والده جعله مصدر لسخرية أصدقاؤه .

لوحه (٩) :

فى الصوره أرنب نايم على السرير وكان خايف مش عاوز ينام وبعدين كان جعان وكان مستنى مامته تجيب له الأكل .

التفسير :

فى هذه القصة يتضح شعور الطفل بالخوف والقلق ويتضح أيضا إعتماد الطفل كلية على الأم ويتضح ذلك من القصة فى " كان جعان ومستنى مامته تجيب له الأكل " .

لوحه (١٠) :

كلب صغير كان موسخ هدومه وبعدين مامته شافته فخافت باباه يضربوه فخذته الحمام علشان تغسل له هدومه .

التفسير :

يظهر من القصة شعور الطفل بعطف أمه وحنانها عليه ويتضح ذلك فى (خافت باباه يضربوه فخذته الحمام علشان تغسل له هدومه) وهنا يتصور الطفل أمه هى التى تحيط به لتحميه من كل شر . كما يتضح أيضا من القصة خوف الطفل الشديد من الأب وكذلك قسوة الأب على الطفل .

تعليق عام :

- عدوانية تجاه الأب تتضح في معظم القصص .
- العلاقة مع الأب تقوم على الكراهية نتيجة لسوء معاملة الأب له .
- سوء العلاقة بين الطفل والأب نتيجة معاقبة الطفل بالضرب .

العلاقة مع الأم :

- تعلق شديد بالأم وإحتياجه لها لإنها هى مصدر العطف والحنان .
- الإحساس بالإشفاق على الأم لتحملها المسئولية كاملة .

العلاقة مع الأخوه :

- لم تتضح في القصص علاقة الطفل بأخوه ويجوز ذلك لصغر الطفل فى السن مما يجعله ليس له دور مؤثر فى حياة الطفل (الحالة) .

الحالـــة (٢)

الجنس : أنثى

السن : ١١ شهر ١٠ سنوات

السنه الدراسية : الرابعة

عدد الأخوه : ٢ ذكور - إناث

الترتيب الميلادى : الأول

درجات الطفل فى بعض الخصائص السلوكية

العدوانية	٣٤
القلق	١٦
الاجتماعية	٤

الحالة :

طفلة فى الصف الرابع الابتدائى ليس لها أخوات بنات ولها إثنان من الذكور أصغر منها تعيش مع الأب والأم حيث يعمل الأب بوظيفة مرموقة وأيضا الأم تعمل . تعانى الطفلة من تفضيل الأب والأم لأخواتها الذكور عنها ، وأيضا على حد تعبير الطفلة أخواتها دائماً يأخذون الأشياء التى تخصها والأب والأم لا يفعلان لهما شيئاً .

أما عن المستوى الدراسى :

فهى طالبة منخفضة التحصيل لا تركز فى الفصل أثناء الحصه منطوية لا تحادث أحد من أصدقائها . (تقرير من مدرس الفصل) .

* * إستجابة الحاله على لوحات إختبار C.A.T

لوحه (١) :

فى الصورة فرخة عندها أولاد وكانوا جعانين ويعدين مامتهم جابت لهم الأكل وغسلوا إديهم ويعدين قاعدوا على الترابيزة علشان ياكلوا وجابت المعالق ويعدين قاعدوا ياكلوا وواحدة ماكنتش بتاكل لإن مامتها نسيت تجيب لها معلقة .

التفسير :

هنا تعانى الطفلة من الإهمال وتفضيل أخواتها الذكور وهذا واضح من إسقاط الطفلة ما بداخلها على القصة ويتضح ذلك من قولها " مامتها نسيت تجيب لها معلقة "

لوحه (٢) :

دب ودبه وابنهم الصغير كانوا بيلعبوا بالحبل وبيشدوا الحبل من بعض وهما كانوا فرحانين علشان مخلفين ولد صغير .

التفسير :

تتضح من القصة شعور الطفلة بالحزن والقلق بسبب تفضيل الأب والأم لأخواتها وتترجم ذلك بقولها

" كانوا فرحانين علشان مخلفين ولد صغير "

لوحه (٣) :

فى الصورة أسد وبعدين الأسد كان قاعد زعلان وبيفكر يعمل إيه وحاطت إيده علي خده لإن كان عنده إبنه صغير وبعدين طلع بره وتاه ومرجعش البيت تانى والأسد كان جعان ولقى فأر وهرب الفار من الجحر ومعرفش يجيبه .

التفسير :

تتضح فى تلك القصة العدوانية الموجهة من الطفلة إلى الأب وأيضا العدوانية الموجهة من الطفلة ناحية أخواتها حيث أسقطت الطفلة هذه العدوانية على القصة فتمنت لأخواتها عدم العودة إلى المنزل وللأب الحزن والجوع والألم .

لوحه (٤) :

فى الصورة كلب ماشى رايح يجيب لولاده أكل وبعدين وهو ماشى أتأخر إبنه الصغير عنه وبعدين تاه وهى طلعة تجرى تدور عليه مش لاقياه .

التفسير :

فى هذه القصة تتضح أيضا عدوانية الطفلة تجاه الأب والأم والأسرة حيث تمنت أن يشعروا بالقلق والحزن وذلك لسوء معاملتهم لها وتمنت لأخواتها أن يختفوا من البيت لإعتقادها بأنهم هم سبب ما تعانى منه من إهمال من الأب والأم .

لوحه (٥) :

فى الصورة قطتين صغيرتين نايمين على السرير وأمهم خرجت ونسيت الشباك مفتوح وبعدين هما كانوا خائفين وبعدين قاعدوا على السرير يكلموا مع بعض وبونسوا بعض لحد مامتهم ما تيجى .

التفسير :

تتضح هنا فقدان الطفلة للأمان والحب بينها وبين أخوتها لدرجة أنها تمنت أن تكون لها أخت من نفس جنسها لتهتم بها وتحبها وظهر ذلك فى رواية الطفلة

" قاعدوا على السرير يكلموا بعض ويونسوا بعض لحد مامتهم ما تيجى "

لوحه (٦) :

فى الصورة دب ودبه نايمين وبعدين كان معاهم ولد صغير وبعدين هو خرج لوحده بره وبعدين وهو بيلعب إنخبط فى رأسه ومات أمام الباب .

التفسير :

فى الإستجابة على اللوحه تتضح الشعور بالإهمال المسيطر على الطفلة كما تتزايد العدوانية تجاه الأب والأم والأخوه لدرجة أنها تمنت لأحدهما الموت (إنخبط فى رأسه أمام الأب) وبهذا يتألم الأب والأم .

لوحه (٧) :

فى الصورة قرد خرج مع باباه ومامته يتفسحوا وبعدين جرى بعيد عنهم وهو بيجرى شافوه نمر كبير فجرى وراه علشان ياكله وبعدين القرد جرى وطلع الشجرة والنمر جرى وراه ولكن محصلوش فقعد تحت الشجرة مستنيه لحد ما ينزل وياكله والقرد وقف على الشجرة مستنى باباه ومامته علشان ينجوه من النمر .

التفسير :

فى هذه القصة تمنت أن تكون الطفلة موضع القصة فى اللوحه حيث يقع لها مكروه ويهب كل من الأب والأم لإنقاذها ونلاحظ أن الطفلة إستخدمت (لفظ المنكر) حيث تمنت أن تكون مكان أحد أخواتها تحوز على إهتمام الأب والأم مثله .

لوحه (٨) :

فى الصورة قردة كانت عاملة لولدها الشاى وبعدين ما جبتش لإبنها الصغير وبعدين قعد يعيط وراحلها علشان تجيب له زيهم وأخواته قعدوا يضحكوا عليه .

التفسير :

تتضح من هذه القصة شدة كراهية الطفلة لأخواتها نتيجة تفضيل الأب والأم لهما كما يتضح سوء العلاقة بين الطفلة وأخواتها .

لوحه (٩) :

في الصورة أرانب نايمين على السرير وكانوا خايفين وبيبصوا ناحية الشباك علشان كانت الدنيا ضلمة وكانوا في البيت لوحدهم .

التفسير :

تتضح من هذه القصة شدة كراهية الطفلة لأخواتها حيث تمنت أن يهملوا من جانب الأب والأم مثلما يفعلان معها .

لوحه (١٠) :

أخ وأخت بيلعبوا مع بعض وبعدين هي شدته بقوة علشان تغرقوا في الحمام وهو بيصرخ .

التفسير :

يتضح من اللوحه سوء العلاقة بين الطفلة وأخواتها لدرجة أنها تمنت أن تكون قوية وتتغلب على أحدهما كما في القصة .

تعليق عام :

العلاقة مع الأب :

- عدوانية شديدة موجهة إلى الأب بسبب تفضيله لأخواتها الذكور وهذا واضح من إستجابة الطفلة على بعض الصور .

العلاقة مع الأم :

- كراهية وعدوانية موجهة من الطفلة إلى أمها بسبب إهمالها لها .

العلاقة مع الأخوه :

- عدوانية وكراهية موجهة من الطفلة إلى أخواتها وهذا واضح في إستجابة الطفلة على معظم القصص حيث تمنت دائماً أن يحدث لهما مكروه حتي تستحوذ على حب الأب والأم.

ثانيا : إستجابات الحالات على اختبار C.A.T بعد تطبيق برنامج التعلم بالملاحظة :

- إستجابات الحالة (١) والحالة (٢) على اختبار C.A.T وتفسيرها بعض تطبيق البرنامج.

أولا حاله (١)

درجات الحاله فى بعض الخصائص السلوكية بعد تطبيق البرنامج

العدوانية	٢٧
القلق	١١
الاجتماعية	٩

لوحه (١)

فى الصورة فرخه مخلفه ثلاث ولاد وكانوا جعانين وحطت لهم الأكل وجلسوا ياكلوا وهى كانت واقفة علشان تاكل معاهم ولكن مكنش فيه مكان تاكل فيه فتنتها واقفة لحد ما يكلوا ويخلصوا أكل وعلشان بشيعوا .

التفسير :

فى هذه الحاله نلاحظ تعلق الطفل الشديد بأمه وإحساسه بحبها وحنانها وتفضيلها له ولإخوته عن نفسها وظهر ذلك فى استجابة الطفل الآتيه :

" كانت واقفه علشان تاكل معاهم ولكن مكنش فيه مكان تاكل فيه فتنتها واقفة لحد ما يكلوا ويخلصوا أكل "

لوحه (٢) :

دبه وبنتها خرجوا يتفسحوا يوم شم النسيم وكان معاهم باباهم والبنت بتشد الحبل مع مامتها علشان تغلب باباها علشان كانت بتحب مامتها .

التفسير :

نلاحظ هنا شدة تعلق الطفل بأمه فهو يتخيل نفسه مكان الدبه وأمها لكى يستطيعوا التغلب على الأب وإن كانت إنخفضت لدى الطفل عدوانية تجاه الأب بدرجة بسيطة إذ أنه تصور الموقف على أنه مجرد لعب ومرح .

لوحه (٣) :

أسد عجوز كان قاعد على الكرسى وبعدين حاطت أيده على خده علشان جعان ومش

لاقى حاجة ياكلها وبعدين لقى فأر والفأر دخل الجحر يستخبى من الأسد وبعدين الأسد قعد يفكر إزاى يمسك الفأر .

التفسير :

هنا يتخيل الطفل الأب مكان الأسد فى قلقه وحيرته وإن كانت كما هو واضح من الصوره إنخفضت حده الكراهية والعدوانية الموجهة من الطفل إلى الأب .

لوحه (٤) :

هنا فى الصور أم مخلفة ولدين وبعدين كانوا مسافرين وباباهم كان مستنيهم والأم طلعه تجرى علشان خايفة يتأخروا وباباهم يزعق لهم علشان القطر فاتهم .

التفسير :

يتضح هنا العلاقة المتوتره بين الطفل ووالده ولكن نجد كما فى القصة هذه العلاقة قد شابها بعض التحسن حيث بدأ الطفل يجد سبب لحدة والده عليه وعلى الأم وواضح ذلك فى :

" يتأخروا وباباهم يزعق لهم علشان القطر فاتهم "

لوحه (٥) :

أخ وأخت نايمين على السرير لوحدهم ومامتهم كانت بتعمل الأكل بره وكانوا مستنيين باباهم لما ييجى علشان ياكلوا معاه ولكن باباهم إتأخر وبعدين هما بصوا ناحية الشباك علشان كانوا خايفين في الحجره لوحدهم .

التفسير :

فى هذه القصه يظهر شئ من القلق والخوف الذى يعانى منه الطفل كما يتمنى الطفل من أعماقه أن تتحسن علاقته بوالده فيسير الأمر بينهما كأى أب ينتظره على العشاء وإن كان الطفل لم يستسلم لأحلام اليقظة التى هو فيها فأدرك بسرعة طبيعة علاقة الأب به وبالأسرة وظهر ذلك :

" ولكن باباهم إتأخر "

لوحه (٦) :

أم وأب نايمين فى البيت وكان إبنهم معاهم وبعدين خرج يدور على أكل وبعدين لقى أكل بره الحجره فقعد ياكل لوحده .

التفسير :

يظهر فى تلك اللوحه قلق الطفل لإنشغال الأب والأم عنه وإن كان فى معظم القصص يتعاطف مع الأم ونجد أن الطفل فى القصة تزداد ثقته بنفسه حيث أكد أنه إستطاع الحصول على الطعام دون مساعدتهما .

لوحه (٧) :

قرد صغير كان موجود فى الغابه وبعدين وهو ماشى وجد نمر بعد كده النمر طلع يجرى وراه علشان ياكله وبعدين القرد طلع فوق الشجره وبعدين النمر معرفش يطلع الشجره ووقف يستنى القرد لحد ما ينزل والقرد واقف يفكر إزاى يهرب .

التفسير :

فى هذه الصوره تخيل الطفل نفسه فى موضع الصوره ويبدأ يتحدث عن أنه يستطيع أن يعتمد على نفسه ويحمى نفسه وهذا يوضح شعوره بالقلق والخوف من إهمال والده وإن كان وجد بديل لذلك بالاعتماد على نفسه ويظهر ذلك في مقوله الطفل :

" والقرد واقف يفكر إزاى يهرب "

لوحه (٨) :

فى الصوره قرد قاعد هو وأبوه بيشربوا الشاى وبعدين القرد الصغير كان عاوز شاى فراح يقول لمامته علشان تجيب له الشاى .

التفسير :

يتضح في الصوره مدى إرتباط الطفل بأمه حيث إنها تمثل المصدر الوحيد لإيجاب على طلباته كما يتضح بعد الطفل فى التعامل مع والده حيث أن العلاقة هامشية بينهما وإن كان إنخفضت حده خوف الطفل من والده ومن معاملته السيئة وهذا واضح فى إستجابه الطفل على لوحات C.A.T

لوحه (٩) :

فى الصوره أرنب جالس على السرير والشبابيك مفتوحه والباب مفتوح وكان عاوز ينزل الشارع ولكن كان خايف من أبوه علشان يضربه وبعدين قعد على السرير مستنى مامته تجيب الأكل وكان زعلان علشان أبوه مكنش راضى ينزله .

التفسير :

يتضح من القصه مدى إرتباط الطفل بأمه وتعلقه بها باعتباره المصدر الوحيد لتنفيذ رغباته وذلك عندما يعترض عليها الأب . ويتضح من القصة الخوف الذى يعانى منه الطفل من والده وإن كان فى القصه يرى مبرر لتصرف والده العنيف تجاهه وهذا واضح في مقولة الطفل

" كان عاوز ينزل الشارع ولكن كان خايف من أبوه علشان يضربه "

لوحه (١٠) :

ده كلب صغير ومامته وبعدين وهو بيلعب فى الشارع إتعاص طين وبعدين مامته خذته الحمام علشان تغسل هدومه .

التفسير :

تتضح في هذه القصة مدى إرتباط الطفل بالأم ومدى شعور الطفل بشدة خوف الأم عليه وسعادته بهذا الارتباط من جانب الأم به وهذا واضح من القصه .

تعليق عام :

- **العلاقة مع الأب :**
  - تحسنت علاقة الطفل بأبيه وإن كان موجود الخوف منه والعدوانية تجاهه ولكن بدرجة منخفضة عن قبل تطبيق البرنامج .
  - وجود مبرر خلقه الطفل للأب في بعض القصص وهذا ما خفف درجة كراهية الطفل لوالده .

- **العلاقة مع الأم :**
  - تزايد شدة إرتباط الطفل بالأم .
  - الشعور بالتعاطف مع الأم .

- **العلاقة مع الأخوه :**
  - ظهرت بعض الإيجابيات فى علاقة الطفل مع أخواته وقد ظهر ذلك فى إستجابات الطفل على بعض القصص .

حاله (٢)

أولا : درجات الطفله فى بعض الخصائص السلوكية بعض تطبيق البرنامج

العدوانية	٢٨
القلق	١٠
الاجتماعية	٩

ثانيا : إستجابات الطفلة على لوحات اختبار C.A.T بعض تطبيق البرنامج

لوحه (١) :

أم عندها ثلاث أولاد صغيرين وبعدين كانوا جعانين وأمهم جابت الأكل وقعدتهم ياكلوا ووقفت قدمهم علشان ميوسخوش هدومهم وعلشان تعرفهم الطريقة الصحيحة للأكل .

التفسير :

هنا تتخيل الطفله نفسها وأسرتها موضوع القصة حيث رأت فى الأم (الفرخة الكبيرة) والدتها وأن أى تصرف عنيف من جانب الأم إنما يكون بدافع الحرص من جانب الأم على تعليم أولادها وظهر ذلك فى مقولة الطفلة

" وقفت قدامهم علشان ميوسخوش هدومهم وعلشان تعرفهم الطريقة الصحيحة للأكل "

لوحه (٢) :

فى الصوره دب وديه راحوا يتفسحوا فى الحديقة وبعدين الأب كان ماسك الحبل وعاوز يضرب الأبن وبعدين مامته شدة الحبل منه علشان ميضربوش وبعدين باباه مضربوش والدب الصغير راح يلعب .

التفسير :

هنا تتخيل الطفله نفسها مكان الدب تتمتع برعاية وعطف والديها وترى أن الأب يقسو عليها إنما يكون نتيجة خطأ إرتكبته وتعاقب عليه كما تتخيل الطفله الأم وهى تدفع عنها العقاب وهذا واضح فى

" مامته شدة الحبل منه علشان ميضربوش "

لوحه (٣) :

فى الصوره أسد عجوز قاعد على الكرسى حاطت إيده على خده وبيشرب سجائر وبعدين لقى فار حاول يمسكه ولكن الفار دخل الجحر واستخبى منه والأسد مسك عصايا مستنى الفار لما يطلع .

التفسير :

فى القصة عدوانية موجهه من الطفله إلى الأب نتيجة رهماله لها حيث تخيلته مكان الأسد يعانى من الحزن والقلق وإن كان حدث العدوانية قد إنخفضت وهذا يظهر من القصة حيث وجدت حل للأب للتغلب على ماهو فيه وظهر ذلك من قولها

" الأسد مسك عصايا مستنى الفار لما يطلع "

لوحه (٤) :

كلبه شايله شنطه ورايحه تجيب أكل لأولادها وهى خارجه خافت تسيب ولادها لوحدهم فأخذتهم معاها لإنها مره سابت إبنها الصغير فى البيت لوحده رجعت لقاته واقع من على السلم .

التفسير :

من القصه نجد أن الطفله تنظر إلى الأم نظره أخرى على إنها مصدر الحنان والعطف على أولادها وإن كانت فى القصة مازالت تتمنى أن يحدث أى مكروه لزخوتها حتى لا يستحوزوا على أهتمام الأم وهذا يتضح فى قول الطفله

" رجعت لقاته واقع من على السلم "

لوحه (٥) :

ده أرنب وأخته نايمين على السرير علشان مامتهم كانت بتنظف الشقه ومامتهم دخلتهم على السرير علشان ميعصوش نفسهم وكانت سايبه الشباك والباب مفتوحين علشان الحجرة تنشف بعد المسح .

التفسير :

فى هذه القصه تخيلت الطفله نفسها هى وأسرتها موضوع اللوحه حيث تمنت أن يكون هناك إرتباط بين الطفله وأخويها وكذلك تحوز على إهتمام والديها كأخوتها وهذا واضح من إستجابة الطفله على اللوحه .

لوحه (٦) :

فى الصوره ثلاث فئران كانوا جعانين ومش لقيين أكل فخرجوا يدوروا على أكل وبعدين دخلوا جحر صغير يدوروا فيه وواحد منهم قعد يستناهم على الباب لحد ميجيبوا الأكل ويجوا .

التفسير :

من القصه نلاحظ تعديل فى علاقة الطفله بأخوتها لدرجة أنها تخيلت نفسها معهم يبحثون عن طعام (مكان الفئران) ونجد أن فى القصه أنه يوجد نوع من التعاون بين الطفله وأخوتها وأن حده الحقد والكراهية تجاههم لإستحوازهم على إهتمام والديهم قد إنخفضت .

لوحه (٧) :

فى الصوره قرد بيلعب في الغابه ويعدين وهو بيلعب طلع وراه نمر كبير يجرى وراه علشان يكله ويعدين القرد طلع يجرى وطلع على شجره والنمر جه يجرى وراه معرفش يحصله ويعدين القرد واقف يعيط علشان مسمعش كلام باباه وماماته لما قالوا له مترحش الغابه لوحدك.

التفسير :

فى هذه القصه يحدث تعديل فى إتجاه الطفله تجاه الأب والأم وأن كل قسوه من ناحية أى منهما يكون نتيجة لتصرفها الخاطئ وهذا واضح من مقوله الطفله

" علشان مسمعتش كلام باباه وماماته "

لوحه (٨) :

فى الصوره قردين قاعدين يشربوا شاى ويعدين مامتهم كان جيب الشاى لهم ونسيت تجيب لأخوهم فزعل وراح يطلب منها الشاى فمامته قالت له حاضر هجيب لك زى أخواتك .

التفسير :

في هذه القصه نجد أن الطفله تعانى من الأهمال وإن كانت وجدت بعض الاهتمام بإستجابة الأم لتنفيذ ما طلبته منها الطفله وظهر ذلك في مقوله الطفله

" راح يطلب الشاى فمامته قالت له حاضر جيب له زى أخواتك "

وهنا تدرك الطفلة أن الأم لا تفرق فى التعامل بينها وبين أخواتها .

لوحه (٩) :

فى الصوره أرنب نايم على السرير مستنى باباه ومامته وأخواته على ما يجوا من بره لإنهم خرجوا مع بعض يشتروا حاجات .

التفسير :

فى القصه يتضح شعور الطفله بالإهمال من جانب الأبوين وتفضيل أخواتها عليها .

لوحه (١٠) :

كلب صغير وكلب كبير كانوا بيلعبوا فى الشارع وبعدين الكلب الصغير وقع إتعور وعاص هدومه والكلب الكبير وخده فى الحمام علشان ينظف له هدومه .

التفسير :

تعديل في العلاقة بين الطفله وأخوها هذا ما تمنته الطفله ويتضح من القصه ونلاحظ أن الطفله إستخدمت (لفظ المذكر) لأنها تتمنى لو كانت ذكر (ولد) حتى تحوز على إهتمام والديها وأيضا إهتمام أخواتها الذكور .

تعليق عام :

- **العلاقة مع الأب :**

تعدلت العلاقة بين الطفله والأب وأصبحت علاقة عادية يشوبها الحب حين يكون الأب عطوفاً والخوف والعدوانية أحياناً عندما على خطأ إرتكبته الطفله .

- **العلاقة مع الأم :**

ترتبط الطفله بالأم برعتبارها مصدر العطف والحنان وإن كان هذا الإرتباط يضعف فى بعض الأحيان لإهمال الأم للطفلة ولكن تبرر الطفله هذا الإهمال لإنشغال الأم .

- **العلاقة مع الأخوه :**

علاقة تحسنت بعض الشئ حيث وجد نوع من التعاون ولو بسيط بين الطفله وأخويها وهذا واضح من إستجابه الطفله على لوحات إختبار C.A.T

* **تقييم عام للحالات بعد البرنامج :**

- إنخفاض العدوانية الموجهة إلى الآخرين وإلى الذات .
- إزدياد القدرة على تأكيد الذات .
- إرتفاع درجة الإجتماعية لدى الأطفال .
- ولكن القلق مازال موجوداً ولكن بدرجة منخفضة قليلا .

** **تقييم عام للحالات قبل وبعد تطبيق برامج الدراسة .**

- بعد إستعراض استجابات الأطفال على بطاقات إختبار C.A.T قبل وبعد تطبيق البرنامج وجدت الباحثة أنه تم تعديل كثير من الخصائص لدى هؤلاء الأطفال حيث انخفت العدوانية لدى أفراد العينتين التجريبيتين وهما مجموعة العلاج السلوكى ومجموعة برنامج التعلم بالملاحظة وإن كان انخفاض العدوانية ظهر أكثر فى مجموعة العلاج السلوكى المعرفى .
- إنخفاض القلق لدى مجموعة العلاج السلوكى المعرفى وذلك عند مقارنتها بمجموعة العلاج بالنمذجة وقد ازدادت قدرة هؤلاء الأطفال على تأكيد ذاتهم والثقه بالنفس وقد ظهر ذلك فى قصصهم على لوح الاختبار .

بعد تطبيق البرامج أيضاً بدأ الأطفال يتخلصون من مشاعر الخوف التى كانت تسيطر على استجاباتهم على معظم القصص وكذلك إنخفضت أحلام اليقظة لديهم وبدأوا يستجيبون بواقعية على قصص الاختبار - كما بدأ الأطفال ينتبهون للتفاصيل الدقيقة الموجودة فى الصور بعد أن كانوا لا ينتبهون إليها قبل تطبيق البرامج - وتم تعديل اتجاه الأطفال تجاه كل من الأب والأم والإخوه . حيث ظهر ذلك من القصص وبدأ الأطفال ينظرون إلى قسوة الأب والأم على أنها من قبل الحرص عليهم . كما بدأت تنمو لدى الأطفال مشاعر الألفة والتفاهم تجاه أخواتهم أو أقرانهم فى الفصل وقد استندت الباحثة فى تأكيد هذا التغير الذى طرأ على المجموعات التجريبية فى الدراسة من خلال التقارير اليومية للمدرسين عن الأطفال بالإضافة إلى سؤال الأطفال فى الفصل عن الطفل .

** تفسير نتائج الدراسة :

بعد استعراض النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية سوف يتم مناقشة وتفسير تلك النتائج فى ضوء الدراسات السابقة والإطار النظرى .

أولاً : بالنسبة للفرض الأساسى للدراسة :

فقد وجد أنه من خلال كل من برنامج العلاج السلوكى المعرفى وبرنامج التعلم بالملاحظة أمكن تعديل بعض الخصائص التى يعانى منها الأطفال مضطربى الانتباه وذلك فى مقابل أن المجموعة الضابطة التى لم تتلقى أى تدريب لم يحدث لها أى تعديل وهذا واضح من نتائج الجدول رقم (١٩، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢) .

ثانياً : نتائج الفروض الفرعية الأول والثالث والخامس :

فقد أشارت نتائج اختبار " ت " للعينات الصغيرة المرتبطة كما هو موضح بالجدول رقم (١٩ ، ٢٠) وجود فروق بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى فى التقدير على قوائم الملاحظة والتى تشتمل على قائمة الملاحظة الكلنيكية DSM.III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونر حيث تعدلت قدرة الطفل على الانتباه وهذا إتضح من تقدير المدرسين للأطفال على البنود الخاصة بعدم القدرة على الانتباه فى كل من قائمة الملاحظة DSM.III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونر وقد اتضح ذلك من إرتفاع قدرة الأطفال على كل من الانتباه البصرى والسمعى وظهر ذلك من تناقص عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء على اختبار الشطب واختبار تزاوج الأرقام فى الأداء البعدى عن الأداء القبلى كما هو موضح بالجدول رقم (١٩ ، ٢٠) .

وقد أكد ذلك أيضا زيادة أداء الأطفال على الاختبارات الفرعية اللفظية والعملية التى تقيس القدرة على الانتباه البصرى والسمعى وهى اختبار إعادة الأرقام ، الحساب ، الشفره ، المتاهات واختبار تكميل الصور ورسوم المكعبات كما هو موضح بالجدول رقم (١٩، ٢٠) .

وأيضا إزدادت القدرة على التذكر لدى مجموعة الأطفال التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى وهو واضح من زيادة القدرة على الاستدعاء على اختبار بندر - جشطلت وذلك للتطبيق البعدى عن التطبيق القبلى وكذلك زيادة الأداء على كل من اختبار إعادة الأرقام الفرعى من وكسلر وزيادة أداء هذه المجموعة على اختبار تزاوج الأرقام المسموعة بتناقص عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء .

وأيضا إزدادت قدرة الأطفال على التفاعل مع الأقران وهذا واضح من الجدول رقم (١٩) من دلاله قيمة ت بين التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لصالح البعدى على قوائم DSM.III وكونر وذلك على الأبعاد الخاصة بالاجتماعية والتفاعل مع الأقران .

وقد أشارت نتائج الجدول أيضاً إلى إنخفاض الإندفاعية لدى هؤلاء الأطفال حيث أصبح الطفل أكثر ترويا فى التطبيق البعدى عن التطبيق القبلى وهذا واضح من تقدير المدرسين للأطفال على الأبعاد التى تقيس الإندفاعية فى قائمة DSM.III وقد أكد ذلك أيضاً إستجابة الأطفال على اختبار مضاهاة الأشكال وذلك من خلال تزايد زمن الاستجابة على هذا الاختبار (أى الزمن الذى يستغرقه الطفل للوصول إلى الاستجابة الصحيحة) وأيضاً تناقص عدد الأخطاء على هذا الاختبار . وأيضاً أشارت النتائج إلى حدوث فى قدرة الأطفال على التحصيل فى كل من مادتى اللغة العربية والحساب وأشارت إلى إنخفاض كل من العدوانية والقلق لدى مجموعة العلاج السلوكى المعرفى وهذا واضح فى الجدول رقم (١٩) حيث أشارت تقديرات المدرسين للأطفال على قائمة تقدير سلوك الطفل لكونر على الأبعاد الخاصة بالعدوانية والقلق . وقد إتفقت نتائج الدراسة مع نتائج عديد من الدراسات التى أشارت إلى فعالية العلاج السلوكى المعرفى فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه ومنها دراسة باركلى – وكوبلاند ١٩٨٠ Barkely & Copland حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تزايد أداء الأطفال مضطربى الانتباه أثناء فترات العمل عند استخدام برنامج التعديل السلوكى المعرفى . وأيضا دراسة وهلن – هاينكر – هاينشو ١٩٨٤ Whalen & Heneker & Hinshaw حيث أشارت تلك الدراسة إلى فعالية إستخدام العلاج السلوكى المعرفى في تعديل قدرة الأطفال على التفاعل مع أقرانهم عند إستخدام كل من تكنيك التقييم الذاتى . والتوجيه الذاتى والمكافئة الذاتية كأحد تكنيكات العلاج السلوك المعرفى فى تعليم الأطفال كيفية التحكم فى الغضب الناتج عن استفزاز الأقران لهم .

وقد دعمت نتائج هذه الدراسات بالاضافة إلي تدعيم نتائج الدراسة الحالية دراسة كل من جتلمان – أبيكوف ١٩٨٥ حيث أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أنه أمكن تعديل القدرة على حل المشكلات – والتحكم اللفظى فى الإستجابة الاندفاعية من خلال استخدام برنامج التعديل السلوكى المعرفى حيث أشارت نتائج تلك الدراسة أيضا إلى أنه نتيجة استخدام هذا البرنامج أمكن التوصل إلى حدوث تحسن في الأداء الأكاديمى لدى هؤلاء الأطفال . وقد أشارت نتائج عديد من الدراسات أيضا وهى دراسة كل من إدوارد – كاربى ١٩٨٤ ، ودراسة كازندار ١٩٨٦ ودراسة سوليفان – وكاترين أرلو ١٩٨٨ إلى أنه عن طريق العلاج السلوكى المعرفى أمكن تعديل

وخفض الاندفاعية وتحسين استراتيجية حل المشكلات لدى هؤلاء الأطفال وكذلك تحسين الأداء الأكاديمى . وأيضا الدراسة الحديثة التى أكدت فعالية هذا البرنامج وإتفقت مع نتائج الدراسة الحالية دراسة هاورد - أبيكوف ١٩٩١ ودراسة سيدنى - سينتال ١٩٩٤ حيث أشارت كلا الدراستين إلى فعالية البرنامج العلاج السلوكى المعرفى فى تعديل الاستجابة الاندفاعية واستراتيجية المساهمة فى الأنشطة الاجتماعية مع الأقران وكذلك القدرة على التصنف وقد أشارت دراسة سيدنى - سينتال ١٩٩٤ إلى تحسن القدرة الحسابية لدى هؤلاء الأطفال وقد دعمت النتائج الإحصائية للدراسة الحالية نتيجة الدراسة الكلينكية التى قامت بها الباحثة لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى كما هو موضح بالجزء الخاص بالدراسة الكلينكية .

ثالثاً : نتائج الفروض الفرعية الثاني - الرابع - السادس :

قد أشارت نتائج إختبار " ت " للعينات الصغيرة المرتبطة كما هو موضح بالجدول رقم (١٩) إلى وجود فروق بين نتائج التطبيق القبلى وبين نتائج التطبيق البعدى لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى الخصائص المعرفية والسلوكية حيث أشارت النتائج إلى حدوث تحسن في قدرة الأطفال على الانتباه وهذا اتضح من تقدير المدرسين على قائمة الملتحظة DSM.III وقائمة كونر وذلك على الأبعاد الخاصة بعدم القدرة على الانتباه . وإن كانت أشارت النتائج الدراسة إلى أن قدرة الأطفال على الانتباه البصرى تحسنت بدرجة أكبر من قدرة الأطفال على الانتباه السمعي وهذا اتضح من تزايد أداء الأطفال على اختبار الشطب حيث كان هناك فروق بين نتائج التطبيق البعدى والتطبيق القبلى فى تناقص عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء على هذا الاختبار .

أما فيما يختص بالتركيز والانتباه السمعى فقد تحسن وإن كان بسيط عند مقارنته بالانتباه البصرى وظهر ذلك في تحسن قدرة الطفل على الأداء على اختبار الحساب وإعادة الأرقام الفرعي لوكسلر . وإن كان أداء هؤلاء الأطفال على تزاوج الأرقام المسموعة منخفضه وهذا واضحمن الجدول رقم (٢٠) . أما قدرة مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) على التذكر فقد ظهر فيها تحسن بسيط فى تحسن أداء الأطفال على إختبار إعادة الأرقام الفرعي من وكسلر وإن كان لم يتحسن أداء الأطفال على إختبار تزاوج الإرقام وظهر ذلك فى عدم وجود دلالة بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى فى كل من عدد الميزات المتروكة وعدد الأخطاء على هذا الأخبار . وقد أشارت نتائج تطبيق هذا البرنامج إلى تحسن قدرة الأطفال مضطربي الإنتباه على الإجتماعية وتحسن علاقاتهم مع أقرانهم وهذا إتضح من تقدير المدرسين لهؤلاء الأطفال على قائمة DSM III وقائمة تقدير سلوك الطفل كونوز بعد تطبيق البرنامج وقد دعم ذلك

باندورا ۱۹۷۷ حيث أشار إلى أنه من خلال التعلم بالملاحظة .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن (إنخفاض) الاندفاعية لدى مجموعة التعلم بالملاحظة وقد ظهر ذلك من خلال تقدير المدرسين للأطفال على قائمة DSM.III وكذلك من خلال تحسن أداء هؤلاء الأطفال فى كل من الزمن وعدد الأخطاء على اختبار مضاهاة الأشكال وهذا يشير إلى أنه من خلال الملاحظة يمكن تعليم الأطفال بعض السلوكيات المرغوبة .

يمكن تعليم لأطفال كيف ينتهبون ويركزون وينتقون المثيرات التى يحتاجون إليها .

وأضاف أنه لكى يستطيع الطفل أن يتعلم الإنتباه من خلال النموذج لابد من توافر الدافعية وأيضا خصائص الفرد الملاحظ (الطفل الذى يتعلم منه النموذج) وخصائص النموذج (الطفل الذى يؤدى السلوك) وكذلك أشار إلى إمكانية تعلم الطفل العادات الاجتماعية ن خلال الملاحظة والنموذج .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن قدرة الأطفال على التحصيل . وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات القليلة التى حصلت عليها الباحثة وأشارت إلى فعالية هذا التكنيك فى تعديل خصائص الأطفال مضطربى الانتباه وهى دراسة تشرمان ، دافيد ١٩٨٦ ، ودراسة دورثى - ديبوران ١٩٨٩ ودراسة ولتر دروف ١٩٩٠ .

وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية كما هو موضح بالجدول عدم إنخفاض كل من العدوانية والقلق لدي مجموعة الأطفال مضطربى الانتباه التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) . وقد دعمت نتائج التحليل الإحصائى نتائج الدراسة الإكلينكية التى أجرتها الباحثة لهذه المجموعة قبل وبعد تطبيق البرنامج كما هو موضح بالجزء الخاص بالدراسة الكلينكية .

رابعاً : نتائج الفرض الفرعى السابع والثامن والتاسع :

وقد أشارت نتائج اختبار " ت " للعينات الصغيرة غير المرتبطة لنتائج التطبيق البعدى للمجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى ، التجريبية الثانية التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة والمجموعة الضابطة) .

حيث أشارت نتائج الجدول رقم (٢١ ، ٢٢) إلى حدوث تحسن فى قدرة مجموعة العلاج السلوكى المعرفي على الانتباه عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة وقد ظهر ذلك فى تقدير المدرسين لأطفال المجموعتين على الأبعاد الخاصة بالقدرة على الانتباه في كل من قائمة DSM.III وقائمة كونر وأيضا دعمت النتيجة بتحسن أداء مجموعة العلاج السلوكى المعرفى على كل من اختبار الشطب واختبار تزاوج الأرقام المسموعة حيث تناقصت عدد المثيرات وعدد

الأخطاء علي هذين الاختبارين لمجموعة العلاج السلوكى عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة .

وأيضا تحسنت قدرة الأطفال الذين تلقوا العلاج السلوكى المعرفى على التذكر عن مقارنتهم بالمجموعة الضابطة وقد ظهر ذلك من تحسن أداء الأطفال الذين تلقوا العلاج السلوكى المعرفي على اختبار إعادة الأرقام الفرعى من وكسلر واختبار تزاوج الأرقام المسموعة وأيضا زيادة قدرتهم على الاستدعاء فى مقياس بندر - جشطلت وأيضا أشارت نتائج الجدول رقم (٢١ ، ٢٢) إلى تحسن أداء الأطفال على اختبار وكسلر وخاصة الاختبارات التى تقيس القدرة على التركيز والانتباه السمعى والبصرى والقدرة على التذكر وهى اختبار الحساب، إعادة الأرقام ، اختبار تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، الشفره ، المتاهات وهذا أدى بدوره إلى تحسن في كل من نسبة العملى والكلى لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة . وقد أشارت نتائج الدراسة إلي تحسن الاندفاعية لدى مجموعة العلاج السلوكى المعرفى عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة وقد ظهر ذلك من خلال تقدير المدرسين لكلا المجموعتين علي الأبعاد الخاصة بالاندفاعية على قائمة الملاحظة الكلينكية DSM.III وأيضا تحسن أداء مجموعة العلاج السلوكى المعرفى على اختبار مضاهاة الأشكال فى تزايد زمن الاستجابة على هذا الاختبار وتناقص عدد الأخطاء ، وأيضا أشارت النتائج فى الجدول رقم (٢١ ، ٢٢) إلى انخفاض كل من العدوانية والقلق لدي عينة العلاج السلوكى المعرفى عند مقارنتها بالضابطة ، وكذلك تحسن في القدرة التحصيلية لمجموعة العلاج السلوكى المعرفى عند مقارنتها بالضابطة .

أما بالنسبة لمجموعة برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فقد أشارت النتائج إلى تحسن قدرة مجموعة (النمذجة) على الانتباه غند مقارنتها بالمجموعة الضابطة وقد ظهر ذلك من تقدير المدرسين لكلا المجموعتين على البنود الخاصة بالقدرة على الانتباه على كل من قائمة الملاحظة DSM.III وقائمة تقدير سلوك الطفل لكونر وأيضا تزايد أداء الأطفال على الاختبارات التى تقيس الانتباه السمعى والبصرى وهى اختبار الشطب ، تزاوج الأرقام المسموعة وظهر ذلك فى نقص عدد المثيرات المتروكة وعدد الأخطاء على كلا الاختبارين . وقد تحسنت قدرة هؤلاء الأطفال على التذكر (وإن كان تحسن بسيط) ظهر فى تحسن أداء الأطفال (الذين تلقوا النمذجة) على اختبار بندر - جشطلت فى الاستدعاء .

أما بالنسبة لأداء الأطفال على اختبار وكسلر فقد ظهر تحسن فى أداء مجموعة الأطفال الذين تلقوا العلاج السلوكى المعرفى فى الأداء على اختبار الحساب ، الأرقام ، الشفره ،

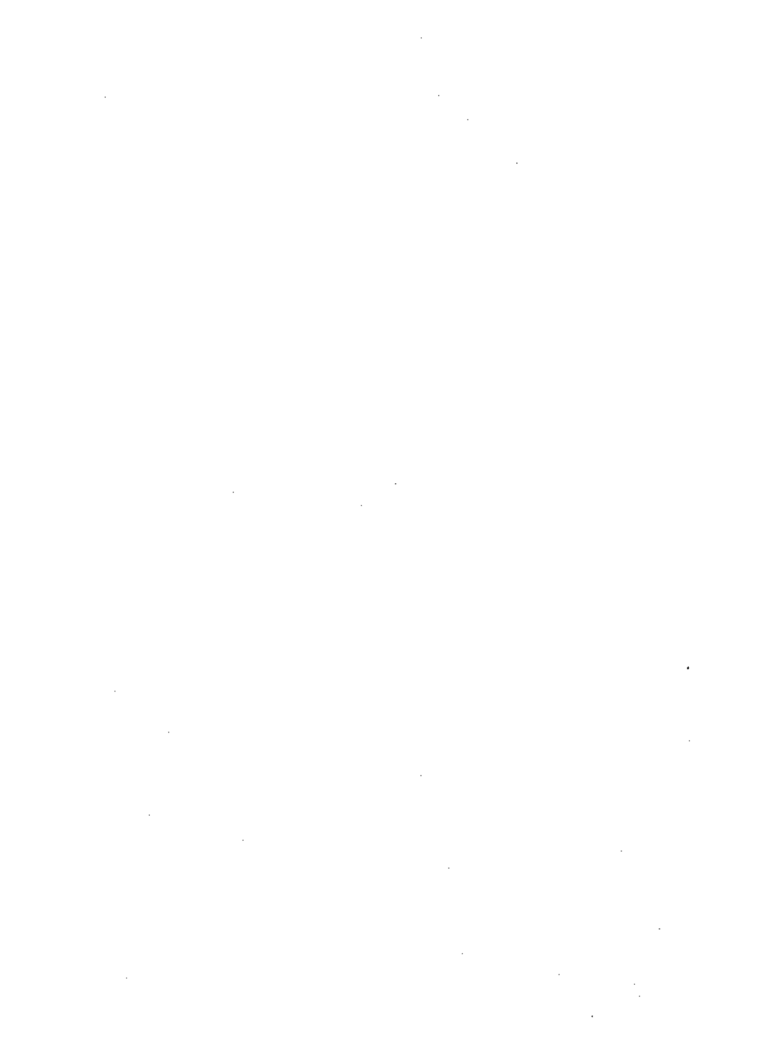
المتهات عند مقارنتها بأداء المجموعة الضابطة .

أما بالنسبة للإندفاعية فقد إنخفضت الاندفاعية لمجموعة الأطفال التى تلقت برنامج النمذجة وقد ظهر ذلك فى تقدير المدرسين لكلا المجموعتين على البنود الخاصة بالإندفاعية على قائمة DSM.III . وأيضا من تحسن أداء الأطفال الذين تلقوا التعلم بالملاحظة (النمذجة) على اختبار مضاهاة الأشكال فى الزمن وعدد الأخطاء .

أما قدرة الأطفال على التفاعل مع الأقران والاجتماعية وإنخفاض القلق فلم يحدث بها تحسن لدى مجموعة العلاج بالنموذج وكذلك المجموعة الضابطة أما العدوانية فقد إنخفضت لدى مجموعة التعلم بالملاحظة (النمذجة) عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة . أما بالنسبة للتحصيل فقد حدث تحسن فى قدرة الأطفال الذين تلقوا برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى التحصيل فى مادة الحساب ولكن لم يحدث بينها وبين الضابطة تحسن في التحصيل فى اللغة العربية .

وقد أشارت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٢١ ، ٢٢) وجود فروق فى إنخفاض القلق لدى مجموعة العلاج السلوكى المعرفى عند مقارنتها بالمجموعة التى تلقت برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) . وكذلك تزايد أداء المجموعة الأولى (التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى) على كل من اختبار الشطب وظهر ذلك فى تناقص عدد الأخطاء وعدد المثيرات المتروكة عند مقارنتها بمجموعة التعلم بالملاحظة وكذلك إرتفاع قدرة المجموعة الأولى (العلاج السلوكى المعرفى) على النسخ على اختبار بندر – جشطلت وكذلك القدرة التحصيلية فى اللغة العربية عند مقارنتها بمجموعة التعلم بالملاحظة (النموذج) . ومن هنا نجد تحسن فى أداء كلا المجموعتين اللتان تلقتا البرامج عن المجموعة الضابطة وإن كان التحسن في ناحية المجموعة التى تلقت العلاج السلوكى المعرفى حيث يشير ذلك إلى أن العلاج السلوكى أكثر فعالية فى تعديل بعض الخصائص المعرفية والسلوكية لدى فئة الأطفال مضطربى الانتباه وهذا لإن الطفل يكون في هذا البرنامج أكثر فعالية ونشاطاً حيث أنه يشارك بنفسه فى وضع خطة لجلسات البرنامج ويلاحظ التغير الذى يطرأ على سلوكه وعلى أدائه للمهام التى تطلب منه وهذا ما أشار إليه عديد من الباحثين الذين استخدموا العلاج السلوكى إلى فعاليته وذلك لإنه يكون الطفل فعال ونشط أثناء الجلسات ومنها دراسة باركلى – كويلاند ١٩٨١ ، هاينشو – ولكر ١٩٨٤ وجتلمان وأبيكوف ١٩٨٥ ، وقد أشار ماكنجبام Meichenbaum ١٩٧٧ إلى أن فعالية

العلاج السلوكى المعرفى ترجع إلى أنه يركز على أساليب إدراك الطفل وإتجاهه نحو المواقف أكثر من تركيزه على تحليل المواقف الخارجية وتشير النظرية المعرفية (العلاج السلوكى المعرفية) إن جزءاً كبيرا من الأخطاء فى الأداء على المهام التى تعطى للطفل أو الأخطاء في السلوك قد تكون نتيجة لعدم معرفته بالطريقة الصحيحة للأداء أو التفكير ويكون ما يصدر عن الطفل من أخطاء يكون نتيجة مباشرة لقصور فى قدرة الطفل على التفاعل والممارسة . ولهذا فإن العلاج السلوكى يركز على إعطاء الطفل معلومات دقيقة ومفصلة عن الأداء أو السلوك السليم . ولهذا فإن العلاج السلوكى المعرفى يركز ويقوم على تعليم الطفل وتدريبه على مباشرة الطرق والأساليب الفعالة لحل مشكلاته ومن هنا نجد أن العلاج السلوكى المعرفى جاءت نتائجه أكثر فعالية من برنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) فى بعض الخصائص وهذا لإن الطفل في برنامج العلاج السلوكى يكون نشطاً وفعال بينما يكون الطفل فى برنامج الملاحظة (النمذجة) دوره هو مشاهدة ما يقوم به النموذج لكى يقتدى به وإن كانت الباحثة أثناء جلسات (برنامج التعلم بالملاحظة) كانت تقوم بمناقشة الطفل فى السلوك أو الأداء الذى يراه (الذى يؤديه أو يسلكه النموذج) وهذا ما جعل الطفل فعال بعض الشئ ونشط خلال الجلسات الخاصة ببرنامج التعلم بالملاحظة (النمذجة) مما جعل الأطفال يزداد قدرتهم على الانتباه ، والتذكر ويخفض السلوك العدوانى لديهم .



المراجع العربية

١ – أحمد زكي صالح : علم النفس التربوى ، ط ١١ ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٨٤ .

٢ – أحمد عزت راجع : أصول علم النفس ، ط ١١ ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٧ .

٣ – أحمد فائق ، ومحمود عبد القادر : مدخل إلى علم النفس العام ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠ .

٤ – أحمد متولى عمر : أثر إستخدام العلاج السلوكى المعرفى ، والتدريب على المهارات الإجتماعية فى خفض الفوبيا الإجتماعية لدى طلبة الجامعة ،رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة طنطا ،كلية التربية ، ١٩٩٤ .

٥ – إسماعيل الفقى : دراسة تجريبية لأثر نوع المعلومات ومقدارها ومستواها على مدى الإنتباه ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ .

٦ – السيد إبراهيم السمادونى : الخصائص السيكولوجية والفسيلوجية فى علاقتها بالأداء ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٦ .

٧ – ــــــــ : الإنتباه السمعى والبصرى لدى الأطفال مفرطى النشاط ، كتاب المؤتمر الثانى لدراسات الطفولة (الكتاب الثانى) ١٩٩٠ .

(٨) ــــــــ : قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل ، كنراسة التعليمات ، القاهرة ، دار النهضة ، بالعربية ، ١٩٩٠ .

(٩) أنور الشرقاوي : الفهم والطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، العمليات المعرفية وتناول المعلومات ، القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٨٤ .

(١٠) ــــــــ سيكولوجية التعلم ، أبحاث ودراسات ، ط ٢ القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٧٨ .

(١١) ب . م . فوس : ترجمة فؤاد أو حطب : آفاق جديدة فى علم النفس ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ .

(١٢) جميل صليبا : علم النفس ، ط ١٣ ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٢ .

(١٣) چورج إم غازدا : ترجمة على حسين حجاج ، مراجعة عطيه هنا ، نظريات التعليم دراسة مقارنة (الجزء الثانى) عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٦ .

(١٤) حامد عبد السلام زهران : علم النفس النمو ، القاهرة ، عالم الكبت ، ط ٥ ، ١٩٠ .

(١٥) حلمى المليجى ، علم النفس المعاصر ، ط ٥ ، القاهرة ، دار المعرفة ، ١٩٨٣ .

(١٦) حمدى على القرماوى : إختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس إسلوب الإندفاع التروى عند أطفال المرحلة الابتدائية ، كراسة التعليمات ، القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٨٧ .

(١٧) خليل ميخائيل معوض : سيكولوچية النمو ، (الطفولة والمراهقة) ط ٢ ، القاهرة ، ١٩٨٣ .

(١٨) سوزنا ميلر : ترجمة حسين عيسى: سيكولوچية اللعب ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٧ .

(١٩) عبدالرحمن العيسوى : معالم علم النفس ، القاهرة ، دار المطبوعات ، د . ت .

(٢٠) عبد الستار إبراهيم ، وعبد الله الدخيل ، ورضوى إبراهيم ، العلاج السلوكى للطفل ، أساليبه ونماذج من حالات ، ع ١٨٠ ، جمادى الآخرة ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٩٨٣ .

(٢١) عبد الله عبد الحى موسى : المدخل إلى علم النفس ، القاهرة ، دار الثقافة ، ١٩٨٦ .

(٢٢) علي أحمد على : سلوك الإنسان ، مقدمة فى العلوم السلوكية والنفسية ، القاهرة عين شمس ، ١٩٧١ .

(٢٣) فادية علوان ، العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات ، مجلة علم النفس ، ع ١١٠ ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩١ .

(٢٤) فرج عبد القادر طه ، محمود السيد أبو النيل ، وشاكر عطية قنديل ، وحسين عبد القادر محمود ، معجم علم النفس والتحليل النفسي ، بيروت ، دار النهضة العربية ١٩٨٥ .

(٢٥) فريدة عبد الغنى السماحى : تشخيص الإكتئاب عند الأطفال بإستخدام إختبار C.A.T ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٢ .

(٢٦) ليندا . ل . دافيدوف : ترجمة سيد الطواب ، ومحمود عمر ، ونجسيب خزام ، مراجعة فؤاد أو حطب ، علم النفس ط ٢ ، القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٨٥ .

(٢٧) لويس كامل مليكه : علم النفس الإكلنيكى ، جـ ١ ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٠ .

(٢٨) محمد عبد الظاهر الطيب : مناهج البحث فى علم النفس ، طنطا ، مكتبة الجامعة ، ١٩٨٦ .

(٢٩) : إستمارة المستوى الإقتصادى والإجتماعى والثقافى للأسرة ، كراسة التعليمات ، ١٩٨٧ .

(٣٠) محمد محروس الشناوى : نظريات الإرشاد والعلاج النفسى ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر ، ١٩٩٤ .

(٣١) مصطفى فهمى ، سيد غنيم ، إختبار الجشطلت البصرى الحركى ، إختبار بندر جشطلت ، القاهرة ، النهضة العربية ، د . ت .

المراجع الانجليزية :

(1) Alan (E) Kazdin,Behavior modifiction in Applied Sttings , Bchmont , California Dorsey Press , 1994 .

(2) American Psychiatric Association , Diagnastic and statical manual of mental Disorders 3 ed , the American Psychiatric Association , 1980

(3) American Pgychiatric Association , Diagnostic and Statical manual of mental disorder, Fourth Edition, Washingtion 1994 .

(4) Arehur (D) , Anastopoulos , Georgy, Dupoul as Russel (A) Barkely, Stimulant Medication deficit hyperactivity disorder, J . of learning disabilities , vol . 24 , 1991 PP. 510-519 .

(5) Ashbrooh , Mcbride (R) , Memory arganization in attention deficit disorder shildrem , D.A.I., Vol 46 , No . 9 ., March , 1986 .

(6) Benton (V) , Benton (H.H.) , The New Encyclopdia Britanica , 30 vols , vol . 10, London , EncyclopaediaBritani (a) 1981 .

(7) Betsy Busch , Attention deficit , current concepts controversies , Management and approchies to Clussrom In-

struction, J. of . Annals of Duslepie . col. 43. 1993 .

(8) Biederman (J) Munir (k) Knee (D) High Rate of Affectiv disorders in Probands with attention deficit disorder and in their retative controlled family study Am . J . of Amic . Psychicatry , vol 44 , No.2 . P. 987 , PP . 330-332 .

(9) Bohline (P.S) , Intellectual and Affcctive characteries of attention disordered , children , J . of Learning disabilities, vol . 18, No . 10, December, 1985, PP. 604-608 .

(10) Borer , Gary , Effect of Advance organizers and beharioral abjective on reading of si Graders with Selective attention deficit , D.A.I. , vol . 42 , No 3 , September , 1981 .

(11) Brown (R.T.) , Teacher Ratings and the assessment of attention deficit disordered children , J. of learning disabilities , vol . 19 , No . 2 , 1986 , PP . 99-101 .

(12) Byrmus (D.L.) , Enternational Edition the Psuchologg of Human Memory , London, 1981 .

(13) Carlson (N.R) , Faundutions of Phsiological Psychology , London , Ally Bacon , 1988 .

(14) Carlson , Leigh (C.) , Direct assessment of the cognitive correlates attention deficit disorder with and with out hyperactivity .

(15) Catonia (A.C) : Learning , London , Prentic - Halls 1979 .

(16) Clampit (M.K) and silner (S.J.) , Distribution of Relative attention deficits on the wis Rly age, Sec, Social, Class , and Region , J. of learning disabilities, vol 22 . No . 4 , April , 1989 , PP. 258 - 259 .

(17) Collier Scott, Effects of parent training an children's Attention deficit disorder, Acomporative autcome study , D,A,I., vol . 50 , No . 8, Fehruary , 1990 .

(18) Cawan (N.) , Evoluing conception of memory storage selective attention and mutual construents within Human information in Processing System , J. of Psychological , Bulletin, 1982 .

(19) Daherty , Sheiila, The efficacy od cognitive behaveral Interention for the treatment of haspitaliyecl children with attemtion dificity hyperactivity children, D.A.I., vol . 52, No.5, November , 1991 .

(20) Danid (A) Slation Hubert Booney Vance, is the Diagnosis of attention hyperactivity Disorder meamingful, J. of

Psychology in School , Vol . 3, 1994 .

(21) Deighton (L.C.) , The Encyclopedi of Education, vol . I . New York , Crowell , Collier, Educational Corpor- tion , 1971 .

(22) Doherty - Deborah Ann ., Task Perfor mance and attribution on for fabure in medicated attention deficit disorder boys with Varying attributional styles under differ- ent comunicated Causal explanation, D.A.I., Vol . 50 , November , 1989 .

(23) Dougles (V.I.) , Barr (R.G.) , M.E.O Neill B . G Bretton , Short term effects of methylphenidate on the cogni- tive learning and academic performance of children in the loboratory and the calssroum .

(24) Earl Hunt, James W, Pellegrino Pensy L.yee, Individual dif- ferences in attention, the psychaloyical of learing and motivational, vol 24 , P . 1989, PP. 284 .

(25) E.Jerrg phares, clicnical psychology concepts, methods and profession, New York , the Dorsey Press 1984 .

(26) English , (H.B.) and English (A.C.) , Acomprehensive Dic- tionry of Psychoanalytical terms, Daves Mchay Company , New York , 1958 .

(27) Eysenck (H. J.) Arnold (w) , Encyclopedia of Psychology . Vol . I, London , New York . Seabury Press, 1972 .

(28) Eysanch (M.W.) . Attention and arousal Cognitive and Performance , New York , Springar Verlag Berlin , Heideffery , 1982 .

(29) Ferrie E. Moffitt . Junenile deliguency and attention deficit disorder : Boyes Develop mental tra Jectories from Age 3 to age 15 of child development . vol.61 . 1990 . PP. 893-915 .

(30) Frank (R.) Brown Elize beth H. Aylworls Diagnosos and Mangament of learning disabilites an Eterdisciplinery Approach Boston . Acollege Hill Publication , 1985 .

(31) Friediman (S), Koch (J.) , Child Development Atopical Approach New York , Tohn Willy , 1985 .

(32) George (A), Ferguson , Statisical analysis in Psychology and Education , London. Mayraw Hill Enternational Book Company 1951 .

(33) Harrion , Kelly ann , An Imaestigation of affecting adult perceptins of Impulrivity in children descrebed as leorning disabled or attention deficit disorder. D A.I .

vol . 52 , No, 6 , December , 1991 .

(34) Harry , Munsinger, Principles of Abnormal Psychology , New York , Macmillan Publishing , C nc., 1953 .

(35) Herbert C. Quay & John's WER ry psycholo. gical Disorder of child hood, New York , John wiley & Sons , 1986 .

(36) Hinsahaw (S.P.) an the distinction attentional deficits hyper-activity and conduct problems aggression in child Psychopathogy , J . of Psychological Bulletin , Vol ., 101 , No.3 , 1987 , PP. 443-462 .

(37) Hnds (M.) Baldwn (J . M.) , Dictionary of Philosly and Psy-cholgy , Vol . 3 New York , Glovceter, Mass, 1980 .

(38) Howerd Abihoff , Cognitive traning in ADD-H Chidren , J . of Learning disabilities , Vol . 24 ., No . 4 , 1991 .

(39) Hynd (G.W.) , Nienes (N.) Conner (R.T) , Attention defecit disorder with and without hyperacitivity : Reaction time and speed of cognitive Procesaing , J. of Learning disabilities , Vol. 22, No. g, November , 1989 .

(40) Jacobivity (D.) and sroufe (L.A.) , The early Creginer child relations hip and attention deficit disorder with hyperaitivity in kinder garden spectine study, J. child development , vol. 58, 1987 , PP. 1496-1504 .

(41) Jame (M) Swanson , Dennis contwell , Mardemer , Effects of stimulant medication on learning in children , J. of learning disabilities , vol . 24, No 4 , 199 .

(42) Jean (C.) Elbert , Occurrence and paltern of Impaired keading and written language in children with attention disorder, J. of Annals of Dyslexia, vol . 43, 1993 .

(43) Jim Parish - Plass, Aric cohen, Identifying attention deficit hyperactivity disorder with the W ISC - R and Strop color and ward teat , J . of psychology in the schools , vol . 27 , Junary , 1990, PP. 28-33 .

(44) Hoane, Grvsec, J of Personalty and social pasychology , Vol 22 , No 2 , 1972 PP 139 - 148

(45) Joseph (A.) , Durlak , terasa Fuhrman, and claudia lampman , Effectiveness of cognitive lehavior therapy for maladopting children Ameta analysis , J. of pychological bulletin , vol . 110, No. 2, 1991 , PP. 204-214 .

(46) Kafact Klorman, Jeant Brunaghim patricia A Clinical Cognitive effects of mothylphenidate on children with attention disorder as a function of Aggression opposition ality and age , J. of Alinormal Psychology ., vol . 103 , No . 2, 1994 , PP. 206-221 .

(47) Kahneman (D.) , Attention and effort , London , 1973 .

(48) Kavale (K.A.) , Formess (S.R.) , Handbook of learning disablilities , London, Taylor, Francis , 1987 .

(49) Keith's DOB son, Hand book of cognitive behavioral therapies , New York , the Guilford press, 1988 .

(50) Kirly , Ediuard Aron , Durable Generaliyed effects Cognitive - behevior modlification with attention deficit disorder, J. of American 0 Psychological assaciation .

(51) Kutcher (S.P.) Assessing and treating attenrion deficit disorder in adobesacents . the clinical Applisation of a single case Research design, J. of Bretish Journal of Psychiatry, vol . 49, 1986 , PP. 710-718 .

(52) lazaz (A) , outationt Psychiatry, New York Williams , 1989 .

(53) Marc (S) , Athins as william (E.) Petham, School Based assessment of Attention deficit disorder, J. of learn-

ing disabilities , vol . 24, No. 4, 1991 .

(54) Marit, Korkman and Aino - Elina Pesones., Acomparison of Neuro Paychology test profiles of children with attention deficit Hyperactivity disorder and or leaning disorder , J. of learning disabilities, vol . 27 , No . 6, 1994 , PP. 383-392 .

(55) Marshall (P.) , attention deficit disorder and allergy aneuro chemical model for relation betcueen the III nesses , J. of Psychological bullten , vol., 106 , No . 3, 19891 , PP. 434 - 446 .

(56) Mcghic (A.) , Pathology of attention , London, 1969 .

(57) Micheal (A.) Sel Fintsructional treaning for teachers and others professionals warking with attention deficit hyperactive disorder children, D.AI. , vol , 51, No 7 , January 1991 .

(58) Mildrcd A.O, Brien , Joh Eobrzat , Attention deficit disorder with hyperactivity areviw and Implication for the classrom, The Journal of Special Education , Vol . 20 , No.3 , 1986 .

(59) Musren (P.H.) Conger . (J). Kagan (J.) , Child development and personality , New York , Thirol Edition , 1969

(60) Orsine (R.J.) , Concise Encyclopedia of Psychology , Vol . I , London , New York , Scebury Press, 1972 .

(61) Ozawa , Paul (J.) , Attention deficit disorder (DSM III) Disgnosis learning disorder and Normal children , D, I, vol 40 , No, 10, April, 1980 .

(62) Pearson , Dehorah ann , Rapid reariention of attention in chiledren with and without attention deficit , D.A.I., vol 47, No. 5 November 1986 .

(63) Prior (M) and Sanson (A.) , Attention deficit disorder with hyperactivity Acrilique , J. child Psychology Psycheatry vol 27, No. 3, 1986, PP. 307-319 .

(64) Pette-John (T.) Bankart (C.P.) Eitzgerald (11) the encyclopedic dictionary of psychology , 3 ed ., ohis , the dushkin publishing . 1986 .

(65) Rand , Marilyn ruth , The effecteveness of the Bendor Gestalt test in defferentiating adjustment disorder , attention deficit disorder and conduct disorder , D. A. I ., vol 47, No 7, 1987 .

(66) Reid (D.K.) and Hreshp (W.P.) , Acongnitve apperoch to learning disablities, New York , Mec Graw Hill, 1988 .

(67) Richard L. Bednar, Connic weet , Paul , Evensen as Joseph Melnich , Empirical Guide lines for group The ropyy Pretraining . Cohesin and modeling , J. of Applied behavior science , vol 10, No. 12, 1927 , PP. 149-165 .

(68) Richard Milich , Barbara G. Licht , Debra A, Attention deficit hyperactivity disorder boys evaluation of and attributions for task performance on medication versus placebo , J. of Abnormal Psy chology vol 93, No.3, 1989 , PP 280-284 .

(69) Rose (A.D.) , Psychological A spect of learning disabilities as Reading disorder, New York , Mc Graw , Hill , 1976 .

(70) Psychology Disorder of chilidren second Eddition , Mac Graw , Hill , 1980 .

(71) Rumble , Steven (R.) , An Examination of the Psychologyical Variables of attention deficit behavior in children , D.A.I., vol . 46 , No . 2 , August , 1985, P. 680-B .

(72) Russell A. Barlloy , Attention deficit Hyperactivity Disorder , Ahand book for Diagnosis and treatment , New

York , Gudford Press, 1990 .

(73) Salkin (V.) and Roth (W.) , Concise Encyclopedia of Psychology , New York , Joh Wiley as Sons Inc .. 1987 .

(74) Samnel (S) , Children's Vigillance Performance and Inattentive in the Classrooms , J . of child psychiatry as Psychology , vol . 19, 1978, P 154 .

(75) Schule , Marie (J.) , An Investagation of Diagnastic , Procedures for Identifying Attention dificit disorder in children , D.A.I., vol. 47 , No . 2, August . 1986 , P. 805 .

(76) Sills , (DL) . International Encyclopedia of Social Scienes , Vol I, New York Growell Collier and Macmllan , 1968 .

(77) Sontrack (J.) Life Span Development , Dallas Wm . C., Drown Publishers , 1986 .

(78) Stwphen (V.) Fareon, B elinda Krifcher Lehman, Dennis Norman , Intellectual Performance and school Failur in children with attention deficit hyperactivity disorder and In their Sevlings , J. of a bnirmal Psychology 1993 , vol . 102, No.4 , PP. 616-623 .

(79) Stonner Gary , the effect of methy ehenidate on reading behavior elementary school children disgnosis as hyperactivity, D.A.I., vol . 45, No . 6, 1986 .

(80) Strain Guralnich (M.J.) , children's Sociol Behavior development , assessment and modification , New York , Academic press, Inc, 1986 .

(81) Sullivan , Kathryn, Arlu, Acognitve - behavoral Intervention for Impulsaive attention deficit disorder children , D.A.I., vol 49, No . 11 , May., 1989, P. 3314 - A .

(82) Sydneys Zentall, yvannen , Smith , Mathemational outcames of attention deficit hyperactivity disorder, J . of Learning Disability , vol . 27 , no. 3, 1994 .

(83) Tarnowski (K.J.) Pring (R.J.) , Comparative analysis of attention deficit in hyperactivity and learning diasbled chiledren, J. o fAbnormal Psychology vol . 95 , No.4, 1986, PP 341-345 .

(84) Terrie E. Moffitt juvenile Dlinguency and attention deficit disor der : Boyes Develop mental Trajectories from Age to age 1 J of child depelopment, vol 61, 1990, pp. 893-910 .

(85) Vrane (F) , Selective Attention deficit in learning in Disabled children Acognitive Interpretation , J. of learning disablities , vol . 13 , No. 7, 1980 .

(86) wolters dorf , Mitchel A, videotape self-modleling the treatment of attention deficit hyperactivity disorder, D.A.I., vol . 50, No. 1, Jenuary, 1990 , P. 1997 A .

(87) Wood (R.L.I.) , Attention disorder in brain Inyury Rehabelitation, J. of learning disabilities,

(88) Zager (R.) and Bowers (N.D.) , the effect of time of Dayon Prolem solving and classroam behavior, J of psychology in schools . vol 20, 1983 .

(89) Zelho, Josph (F.A.), Steategies of visual search in attention deficit disorder. D.A.I., vol . 46, No. 10, aprils, 1986, P. 3612-B .